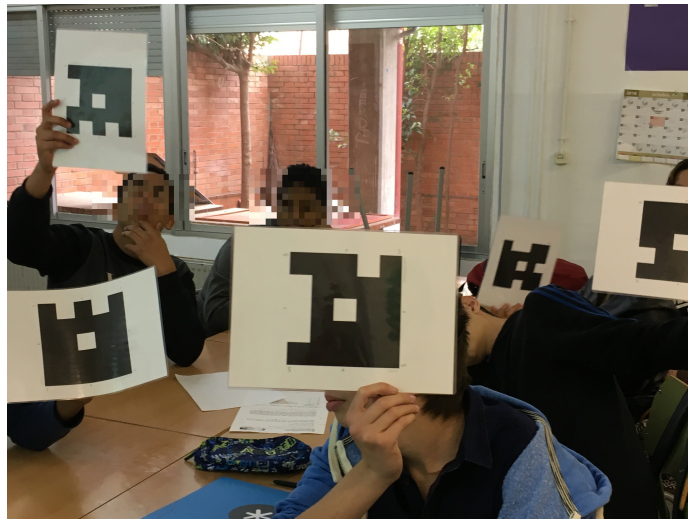


LUDIFICACIÓN Y TECNOLOGÍAS DIGITALES

**Elementos clave para fomentar la participación
inclusiva de todo el alumnado en el aula**



TRABAJO FIN DE MÁSTER

DOCUMENTO ESPECÍFICO VALORACIÓN DE MÁSTER

Máster de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje
mediados por Tecnologías Digitales

Universidad de Barcelona

JULIO SALOM IGLESIAS

TUTORA: DRA. SANDRA MARTÍNEZ PÉREZ

Curso 2016-17

ÍNDICE

| | |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN | 1 |
| II. MARCO TEÓRICO | 5 |
| 2.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA | 5 |
| 2.2. TECNOLOGÍAS DIGITALES E INCLUSIÓN ESCOLAR | 9 |
| 2.3. LUDIFICACIÓN, TECNOLOGÍAS DIGITALES E INCLUSIÓN ESCOLAR | 11 |
| III. METODOLOGÍA | 15 |
| 3.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR | 15 |
| 3.1.1. Preguntas generales | 16 |
| 3.1.2. Preguntas específicas | 16 |
| 3.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN | 17 |
| 3.2.1. Objetivos generales | 17 |
| 3.2.2. Objetivos específicos | 18 |
| 3.3. DISEÑO METODOLÓGICO | 18 |
| 3.4. DESCRIPCIÓN DEL CASO..... | 20 |
| 3.4.1. Descripción del centro | 20 |
| 3.4.2. Descripción del grupo-clase | 22 |
| 3.4.3. Descripción del alumnado vulnerable | 23 |
| 3.4.4. Fotem el Camp: un proyecto inclusivo | 24 |
| 3.4.5. Puesta en práctica | 25 |
| 3.5. SELECCIÓN MUESTRAL Y ACCESO AL CAMPO | 27 |
| 3.6. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS | 28 |
| IV. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS..... | 35 |
| 4.1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS..... | 35 |
| 4.2. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO | 50 |
| V. DISCUSIÓN..... | 68 |
| VI. CONCLUSIONES..... | 73 |
| 6.1. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN..... | 78 |
| 6.2. PROPUESTAS DE FUTURO..... | 78 |
| VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 80 |
| VIII. ANEXOS..... | 82 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| - Figura nº 1. Foto preparación foto croma | 26 |
| - Figura nº 2. Foto con croma..... | 26 |
| - Figura nº 3. Foto croma con fondo..... | 27 |
| - Figura nº 4. Foto croma con fondo..... | 27 |
| - Figura nº 5. Foto Inicio actividad Scape Room..... | 27 |
| - Figura nº 6. Foto Alumnos resolviendo pistas del Scape Room..... | 27 |
| - Figura nº 7. Tabla sobre selección de preguntas extraídas de la entrevista a las tutoras..... | 30 |
| - Figura nº 8. Tabla sobre Selección de preguntas extraídas de la entrevista a los alumnos..... | 31 |
| - Figura nº 9. Tabla sobre Maneras de trabajar y relacionase en el aula: Proyecto Fotem el Camp..... | 33 |
| - Figura nº 10. Tabla sobre la relación entre objetivos, instrumentos y muestras seleccionadas..... | 34 |
| - Figura nº 11. Tabla sobre la codificación realizada en las entrevistas... | 35 |
| - Figura nº 12. Tabla sobre categorías y subcategorías emergentes de las entrevistas..... | 36 |
| - Figura nº 13. Gráfico sobre alumnado según grupo-clase..... | 50 |
| - Figura nº 14. Gráfico sobre motivación y tecnologías digitales..... | 51 |
| - Figura nº 15. Gráfico sobre motivación y tecnologías digitales por grupo-clase..... | 51 |
| - Figura nº 16. Gráfico sobre el uso de las tecnologías digitales en los trabajos escolares..... | 52 |
| - Figura nº 17. Gráfico sobre el uso de tecnología digital por grupo- clase..... | 53 |
| - Figura nº 18. Gráfico sobre preferencias sobre trabajar de manera individual o en grupo..... | 53 |
| - Figura nº 19. Gráfico sobre preferencias sobre manera de trabajar por grupo-clase..... | 54 |
| - Figura nº 20. Gráfico sobre elección de compañeros de trabajo..... | 54 |
| - Figura nº.21. Gráfico sobre elección de compañeros de trabajo por grupo-clase..... | 55 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| - Figura nº 22. Gráfico sobre elección de compañeros de trabajo 2..... | 56 |
| - Figura nº 23. Gráfico sobre predisposición a ayudar a otros compañeros..... | 56 |
| - Figura nº 24. Gráfico sobre predisposición a ayudar a otros compañeros por grupo-clase..... | 57 |
| - Figura nº 25. Gráfico sobre predisposición a ayudar a otros compañeros..... | 58 |
| - Figura nº 26. Gráfico sobre predisposición a ayudar a otros compañeros por grupo-clase..... | 58 |
| - Figura nº 27. Gráfico sobre preferencias en la división del grupo de 4º ESO..... | 59 |
| - Figura nº 28. Gráfico sobre preferencias en la división del grupo de 4º ESO por grupo-clase..... | 60 |
| - Figura nº 29. Gráfico sobre grupos homogéneos y etiquetaje del alumnado..... | 60 |
| - Figura nº 30. Gráfico sobre grupos homogéneos y etiquetaje del alumnado por grupo-clase..... | 61 |
| - Figura nº 31. Gráfico sobre ludificación y motivación..... | 62 |
| - Figura nº 32. Gráfico nº 20 sobre ludificación y motivación..... | 62 |
| - Figura nº 33. Gráfico sobre experiencias previa con actividades ludificadas..... | 63 |
| - Figura nº 34. Gráfico sobre experiencias previa con actividades ludificadas por grupo-clase..... | 64 |
| - Figura nº 35. Gráfico sobre tipo de relaciones durante la aplicación de Fotem el Camp..... | 65 |
| - Figura nº 36. Gráfico sobre tipo de relaciones durante la aplicación de Fotem el Camp por grupo-clase..... | 65 |
| - Figura nº 37. Gráfico sobre respeto a las opiniones de los compañeros en el Fotem el camp..... | 66 |
| - Figura nº 38. Gráfico sobre respeto a las opiniones de los compañeros en el Fotem el camp por grupo-clase..... | 66 |
| - Figura nº 39. Gráfico sobre respeto a las opiniones por los compañeros por grupo-clase en el proyecto..... | 67 |

I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

A lo largo de las últimas décadas se han producido una serie de avances tecnológicos que han removido los cimientos de la sociedad en todas sus dimensiones y ámbitos, transformando cuantitativa y cualitativamente las relaciones sociales, familiares, personales o laborales. Entre estas tecnologías destacan en su mayoría las relacionadas con la información (su acumulación, uso, transformación y difusión) y la comunicación, siendo Internet la red básica donde todo sucede. De esta manera, la lógica espacio-tiempo que nos ha acompañado como especie desde el principio cambia radicalmente. Ahora podemos comunicarnos con los “otros” al momento, sin importar las distancias, verles, trabajar conjuntamente, y compartir maneras de ser y de hacer con unas barreras espacio-temporales apenas perceptibles.

Esta revolución lo ha cambiado todo, pero no de la misma manera ni en los mismos tiempos. Mientras que el uso de estas tecnologías se han extendido a lo largo del planeta en un tiempo récord (siendo su desarrollo exponencial a partir de tecnologías como el “smartphone”, que permite a cualquier persona estar permanentemente conectada con la “red de redes”), transformando las relaciones personales y laborales; la escuela, como “institución”, parece encontrar dificultades para adaptarse a esta nueva realidad. Urge una reflexión sobre la función que ha de cumplir la institución escolar, que objetivos básicos le son propios y que maneras son (o pueden ser) más adecuadas para conseguirlos.

Por un lado, la escuela ha de procurar dar una educación integral al alumnado, una educación que abarque las dimensiones intelectuales, sociales, emocionales y físicas, y por otro lado, ha de procurar dar esta atención integral a todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus características, capacidades, motivaciones e intereses. Es decir, se trata de educar lo mejor posible a todos, y en esta tarea las tecnologías digitales y las metodologías activas son imprescindibles para facilitar la incorporación de todo el alumnado en la sociedad del conocimiento y la información y garantizar su participación plena en todos los ámbitos (Abellán et al., 2010).

Pero estos dos motivos, el aprendizaje integral y la inclusión, son muy complejos de conseguir por múltiples razones: políticas, ideológicas, recursos, formación del profesorado, requerimientos del mercado laboral, y muchas más. De estas me centraré en dos aspectos que a menudo actúan como barreras que dificultan o impiden la consecución de los dos elementos anteriormente mencionados.

En primer lugar, la concepción de aprendizaje que aún perdura en el ámbito de la educación formal es la del conocimiento memorístico, siendo las matemáticas y las lenguas los máximos exponentes. Así pues, se considera a un buen estudiante a aquel que es capaz de reproducir ciertos conocimientos y destrezas relacionados especialmente en estas áreas en un ambiente similar en el que lo aprendió (generalmente en exámenes escritos y, en menor medida, exposiciones orales). De esta manera, aquellos estudiantes que no pueden cumplir con estos requisitos, y sin tener en cuenta otras habilidades o aptitudes que estos puedan tener, son catalogados rápidamente como alumnos con dificultades. Esto genera a menudo frustración por parte del alumnado excluido, que puede degenerar en conductas desadaptadas o conflictivas con el entorno escolar. También queda fuera otro tipo de alumnado que, sin generar este tipo de conductas, tampoco pueden seguir el mismo ritmo que los demás compañeros. Estos alumnos acaban siendo etiquetados como alumnado con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE).

En segundo lugar, y unido al primer punto, nos encontramos con la idea (enraizada) de lo que significa el concepto “inclusión”. A menudo se sigue pensando que la inclusión consiste en meter alumnado con dificultades en un aula ordinaria, cambiando poco o nada el contexto en el que este alumno pasa a formar parte. De esta manera, se sobreentiende que el resto de estudiantes son todos iguales, con las mismas capacidades, intereses, motivaciones y expectativas. Se entra así en la lógica de la homogeneidad, en la que los alumnos de NEE u otros con algún retraso en los aprendizajes entorpecen el ritmo del grupo y este no es capaz de adaptarse o darle a este alumnado lo que necesita (razón utilizada para sacar a estos estudiantes del grupo-clase para hacerles atenciones individuales).

Como señala Abellán et al. (2010):

todavía hay demasiados profesionales no que entienden que la expresión “atención a la diversidad” no hace referencia a un determinado tipo de alumnado (problemático, con de ciencias, inadaptado, emigrante, etc.) sino a todos los alumnos escolarizados en cada grupo-clase ordinarios del centro educativo (p.155).

Ante esta situación, urge trabajar en aras de una lógica de la heterogeneidad. Para Pujolàs (2012):

teniendo en cuenta que muchos entornos postescolares, domésticos, laborales o recreativos de la comunidad son de naturaleza fundamentalmente heterogénea, la lógica de la heterogeneidad postula que si esperamos que alumnos “diferentes” funcionen eficazmente en entornos comunitarios heterogéneos, es necesario que en la escuela y en otras instituciones educativas tengan la oportunidad de llevar a cabo tantas experiencias como sea posible basadas en esta heterogeneidad. Esta nueva lógica lleva a la conclusión de que las personas con diferencias o disimilitudes deberían poder interactuar cuanto más mejor (p.96).

Por lo tanto, es necesario implantar nuevas maneras de trabajar en el aula para que esta se transforme en un lugar de acogimiento y solidaridad donde todo el alumnado pueda encontrar su lugar y desarrollarse al máximo según sus capacidades. Dentro del conjunto de nuevas metodologías de aula ha emergido con fuerza en los últimos años la Ludificación¹. Ludificar no es más (ni menos) que introducir elementos del juego, como la narrativa, las recompensas, las dinámicas, mecánicas, roles, etc. en actividades que tienen como objetivo final el dotar al alumnado de unos aprendizajes concretos e intencionales. Además, las tecnologías digitales ofrecen muchas más

¹ Hasta el momento de escribir esta investigación el término más usado para referirse a metodología es el de “gamificación”, que proviene de castellanizar una palabra de origen anglosajón como es “game”, que significa juego. Si bien no es la más utilizada, el término “ludificación” tiene el mismo significado y está bien construida, al partir del término latino ludus, que significa juego. Según la RAE (Real Academia Española) el término lúdico hace referencia a aquello perteneciente o relativo al juego. Por esta razón a lo largo de esta investigación se hará uso del término “ludificación” en lugar de gamificación.

posibilidades al docente a la hora de diseñar e implementar actividades ludificadas.

Pienso que este tipo de metodología encaja perfectamente con la manera que tienen los alumnos de vivir fuera de las aulas. Se podría decir que la ludificación y las tecnologías digitales pueden ayudar a generar situaciones y contextos en los que la distancia entre lo que pasa en el aula y lo que pasa (y necesitarán) fuera de esta se diluye. Como señalaba Oblinger (2004), cuando los estudiantes llegan a los 13-17 años, están pasando más tiempo con los medios digitales (computadora, Internet, juegos) que con la televisión, siendo sus principales actividades en Internet la búsqueda/navegación, la comunicación y las actividades educativas, seguido de los juegos.

También es una metodología en la que el trabajo cooperativo cobra más fuerza, siendo este fundamental para conseguir una participación real de todo el alumnado. En varios estudios (Deutsch, 1949; Thomas, 1957, citados por Slavin y Johnson, 1999) se ha podido comprobar que, cuando los alumnos trabajan juntos para alcanzar un objetivo colectivo, llegan a expresar normas que favorecen el hacer lo que sea necesario para que el grupo tenga éxito. En un aula cooperativa, un alumno que se esfuerza, asiste a clases regularmente y ayuda a los otros a aprender, recibe el elogio y el aliento de sus compañeros, la cual contrasta marcadamente con lo que sucede en una clase tradicional.

En definitiva, es mi objetivo principal el comprobar si el cambio a una metodología activa como la ludificación con las tecnologías digitales como soporte principal pueden ayudar a mejorar la participación inclusiva de todo el alumnado, y especialmente de aquel con más riesgo de exclusión.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva, como principio o derecho reconocido, está presente en Convenciones o Declaraciones Internacionales, sean generales, como la ya decana Convención de ONU sobre los Derechos del Niño de 1990, o específicas, como la más reciente Convención de la ONU (2006) sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, al igual que en las leyes educativas de muchos países, España entre ellos.

Desde mediados de los años ochenta y principios de los noventa se inicia en el contexto internacional un movimiento materializado por profesionales, familias y las propias personas con discapacidad, que luchan contra la idea de que la Educación Especial, a pesar de la puesta en marcha de la integración escolar, estuviera encapsulada en un mundo aparte, dedicado a la atención de una reducida proporción de alumnos calificados como discapacitados. Según este movimiento, “todos los alumnos, sin excepciones, deben estar escolarizados en aulas regulares, y recibir una educación eficaz en las mismas” (Abellán, de Haro y Frutos, 2010, p. 150).

A final de los años noventa se abandona progresivamente el concepto de “integración” y se empieza a hablar del término “inclusión”. Mientras que en el proceso de integración es el alumnado quien ha de cambiar o adaptarse al contexto, en el proceso de inclusión son las estructuras de la escuela las que han de transformarse para dar respuesta a las múltiples necesidades de todo el estudiantado, independientemente de sus características personales. En este sentido, Ainscow (2001) señala lo siguiente:

Integración suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra inclusión indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas (p.202).

La investigación en educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes en el aula ordinaria, pasa a representar una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. Su objetivo es “permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (Echeita y Ainscow, 2011, p.26). Esta idea de inclusión implica “aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión de currículum común, la cultura y comunidad” (Booth y Ainscow, 1998, p.2).

Se produce, por tanto, una evolución en el cambio conceptual sobre la discapacidad, desde posiciones de exclusión hacia la inclusión. Para Booth y Ainscow (2002), “la “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “alumnado con Necesidades Educativas Especiales (p.20). Implica, así, un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros.

Para extender esta visión de la inclusión se ha desarrollado un marco de referencia que pone el foco en ciertas características a implementar en los sistemas educativos que en la actualidad se encaminan con éxito en una dirección incluyente (Dyson, Howes y Roberts, 2004; Ainscow y César, 2006). Los contenidos de este marco de referencia deben ser vistos como ideales, esto es, como aspiraciones que pueden ser contrapuestas a las situaciones existentes a fin de detectar las áreas a desarrollar.

Partiendo del índice de inclusión de Booth et al. (2002), Echeita et al. (2009) llevaron a cabo una investigación que tenía principalmente dos objetivos. Por un lado, aportar evidencias sobre la existencia de avances o estancamientos en este proceso en España y, por otro, que los actores sociales implicados en este empeño, tuvieran elementos de juicio para poder dirigir sus respectivos planes de acción Para ello utilizaron a modo de definición operativa de “inclusión educativa” la realizada por Ainscow, Booth y Dyson (2006).

Dicha definición hace referencia a tres variables relevantes para la vida escolar de cualquier estudiante: la presencia, el aprendizaje y la participación.

Los datos del estudio (Echeita et al., 2009) mostraron la opinión casi unánime de que el proceso de inclusión educativa debía ampliarse y mejorarse de forma que llegase a más alumnos y abarcase todas las etapas educativas. Por otro lado, sin embargo, algunos de los encuestados también reflejaron una valoración general muy insatisfactoria respecto a las variables de aprendizaje y participación, dado que se percibía que persistían indudables barreras, tanto en el apoyo que cabía esperar de las Administraciones educativas autonómicas y estatales.

Como hemos ido viendo, la investigación en educación inclusiva cambia a partir del concepto “barreras al aprendizaje y a la participación”, acuñada por Ainscow (2001, 2004, 2011). La inclusión ya no hace referencia al conjunto de alumnos a los que se considera que tienen “Necesidades Educativas Especiales”. La inclusión se ocupa -o pretende ocuparse- de todos los alumnos, si bien se sigue prestando más atención a los colectivos más vulnerables. Las investigaciones de los autores más importantes se inclinan por esta vía de investigación.

No obstante, en los últimos años, algunos autores están poniendo el énfasis no tanto en el concepto de inclusión, como en otros términos, para tratar de promover la misma aspiración por una educación de calidad para todos y que, “por pretender ser precisamente de calidad, no puede restringirse solamente a algunos alumnos o alumnas” (Echeita y Ainscow, 2011, p.28). El planteamiento de estos investigadores gira en torno al concepto de participación.

En el trabajo de Echeita y Ainscow (2011) el concepto de participación refleja algunos matices importantes que la idea de inclusión a veces ensombrece. Se trata del hecho de que el término inclusión, al igual que le ocurre al de integración, sugiere una cierta pasividad, mientras que el de participación refuerza la noción de un sentimiento activo de «unirse a». La inclusión puede hacer pensar en un sentido condicional: son algunos los que permiten a ciertas

personas –incluso les animan–, a estar incluidos. Por el contrario, la idea de participación es un derecho compartido por todos que, además, implica una responsabilidad recíproca (Blak-Hawkins, Florian y Rouse, 2007).

Florian, Rouse y Black-Hawkins (2011) analizan algunas de las cuestiones clave que deben tenerse en cuenta al llevar a cabo investigaciones sobre la educación inclusiva centrada en la calidad. Se desafía la idea generalizada de que niveles altos de inclusión educativa son incompatibles con niveles altos de rendimiento académico en las escuelas, y se presenta un marco de referencia para la participación, el Framework for Participation (Black-Hawkins, 2010), una herramienta de investigación que pretende apoyar a los profesionales (y a otros investigadores) que deseen examinar el desarrollo de prácticas inclusivas en sus propios centros educativos.

A partir del uso del Framework for Participation (Black-Hawkins, 2010) se han realizado diferentes investigaciones para estudiar las barreras que dificultan la participación de todos los alumnos en la vida escolar. Florian et al. (2011), emprendieron una investigación para explorar la relación entre el logro y la inclusión. En dicha investigación indagaron las razones que llevan a los directores y los maestros -en algunas escuelas- a resistirse y a ser más abiertos en la inclusión del estudiantado más vulnerable, sobre la base de que hacerlo tiene un efecto negativo en el rendimiento académico en los otros estudiantes y disminuye el rendimiento académico de manera general.

Los objetivos del estudio realizado por Florian et al. (2011) fueron examinar las tensiones señaladas anteriormente en la relación entre el logro y la inclusión en las escuelas y reflexionar sobre cómo podrían resolverse. Tres preguntas generales conformaron la investigación: (1) ¿Cuál es la relación entre el logro y la inclusión?; (2) ¿Cómo podrían las políticas y prácticas de una escuela aumentar el logro y la inclusión de todos sus estudiantes?; y (3) ¿Qué estrategias pueden ayudar a los maestros a entender, monitorear y desarrollar el logro e inclusión de todos los estudiantes?

En la actualidad, la investigación inclusiva se está centrando más en la naturaleza de la relación entre el logro educativo y la inclusión como parte de las rutinas y prácticas diarias de las aulas. Es decir, se interesa cada vez más en entender en detalle los enfoques y estrategias de enseñanza y aprendizaje que apoyan el logro de todos los niños, incluyendo aquellos que son designados como alumnos con necesidades educativas especiales (Black-Hawkins, 2010).

Dentro de las estrategias de enseñanza-aprendizaje cobran especial relevancia la estructura del currículo, el tipo de agrupaciones y las interacciones que se dan entre alumnos y entre alumnos y docentes y las metodologías de aula. En todo este conjunto de elementos, las tecnologías digitales pueden convertirse en un elemento facilitador en el proceso de inclusión, potenciando la participación de todo alumnado, y especialmente la del alumnado más vulnerable.

2.2. TECNOLOGÍAS DIGITALES E INCLUSIÓN ESCOLAR

La investigación en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación ha pasado por diversas etapas, en las que se han producido cambios tanto en los problemas de investigación planteados como en la metodología utilizada. Se trata de un campo en el que la investigación educativa ha tenido, y sigue teniendo, mucho que decir, y en el que confluyen importantes intereses económicos, técnicos e ideológicos (Vidal, 2006). Es a partir de los ochenta cuando la integración de estas tecnologías en las escuelas comienza a ser un tema muy estudiado. En esta época empiezan a generalizarse numerosos cuestionamientos y críticas a la evolución de la Tecnología Educativa y a su validez para la educación (Area, 2005).

Desde finales de los noventa se ha enfatizado la necesidad de estudiar al profesorado en el contexto de la organización social de la escuela. Así, en los últimos años, la integración de las TIC en la educación se ha convertido en centro de atención en el ámbito educativo, desapareciendo poco a poco la indefinición conceptual de Tecnología Educativa (Area, 2005). Prueba de ello

son las numerosas publicaciones, eventos científicos, investigaciones, experiencias, proyectos, etc. surgidos sobre el tema.

En su estudio, Hsu, Hung y Ching, (2013), aplicaron métodos de minería de texto para examinar los resúmenes de 2.997 artículos de investigación internacional publicados entre 2000 y 2010 por seis revistas incluidas en el Índice de Citas de Ciencias Sociales en el campo de la Tecnología Educativa (EDTECH). Una de las conclusiones de este estudio fue que, a pesar de la complejidad y el alcance de la democratización de la tecnología, la aparición de tecnologías Web 2.0 puede ser un buen ejemplo y un buen comienzo de este proceso "ideal". El espíritu y la naturaleza de la generación de tecnologías Web 2.0 fomentan la participación, la creación y el intercambio. Además, las tecnologías Web 2.0 en general poseen un umbral técnico relativamente bajo para los usuarios, por lo que es más probable que empoderen e involucren a los alumnos.

Aunque es un tema del que existen pocas investigaciones (Hsu et al., 2013), la incorporación de las TIC al campo de la inclusión ha contribuido en gran medida a que algunas barreras a las que se enfrentan estas personas puedan ser superadas. La incorporación de las TIC al ámbito escolar incorporan un elemento dinamizador de la realidad educativa y posibilitan una atención a la diversidad coherente con las demandas didácticas, que pueden facilitar la inclusión de todos los alumnos en las actividades generales de su grupo y de su aula.

Para Muntaner (2014, p.15), "las nuevas tecnologías deben servir para algo más que permitir al alumno hacer las mismas cosas, pero con mayor rapidez y menor esfuerzo". La interactividad con las tecnologías informáticas y audiovisuales debería significar la construcción de nuevos conocimientos que puedan representarse y presentarse de forma diferente a la que estamos acostumbrados. Serán las necesidades del alumnado y los objetivos del currículum los que nos indicarán el camino a seguir con las tecnologías y medios, los cuales estarán al servicio del estudiante con el fin de potenciar sus diferentes capacidades, intereses, ritmos, vivencias, aprendizajes.

Así pues, las tecnologías digitales serán una herramienta de apoyo, pero no la central, en la investigación que me propongo emprender. En este caso el elemento clave, que creo que permitirá aumentar la motivación del alumnado y permitirá a cada uno de los alumnos poder participar plenamente, será el uso de una metodología activa y motivadora que potencie el trabajo colaborativo y la interacción positiva entre los alumnos. Estamos hablando de la ludificación.

2.3. LUDIFICACIÓN, TECNOLOGÍAS DIGITALES E INCLUSIÓN ESCOLAR

El juego ha sido un recurso y un principio didáctico empleado durante muchas décadas en educación, en especial en las etapas destinadas a la infancia y a la primaria, por los docentes para el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje. En la actualidad, con la incorporación de los medios digitales a la sociedad, este elemento ha desembocado en los videojuegos y los juegos digitales, los cuales pueden ser empleados con la misma funcionalidad que los primeros. Según Baquero (1996), para Vygotsky, el juego era, ante todo, una de las principales, o, incluso, la principal actividad del niño. Con esto Vygotsky señalaba el “carácter central del juego en la vida del niño, subsumiendo y yendo más allá, de las funciones de ejercicio funcional, de su valor expresivo, de su carácter elaborativo” (Vygotsky, citado en Baquero 1996, p.143).

No obstante, Baquero (1996) insiste en el hecho de que no es la naturaleza espontánea de la actividad lúdica la que le otorga fuerza motriz o características de vanguardia en el desarrollo, sino el doble juego de:

una puesta en ejercicio, en el plano imaginativo, de capacidades de planificar, figurarse situaciones, representar roles y situaciones cotidianas y el carácter social de las situaciones lúdicas, sus contenidos y, al parecer, los procedimientos y estrategias que sugiere el desarrollo del propio juego en tanto se trata de un "atenerse a reglas" socialmente elaboradas. Tanto las reglas como las instancias de adecuación a las mismas, son de naturaleza social (p.144).

En los últimos años ha ido ganando terreno la introducción de juego para trabajar determinados contenidos, capacidades y habilidades dentro del aula. El desarrollo de las tecnologías digitales ha dado si cabe más fuerza a este

movimiento, especialmente a través de los videojuegos o juegos educativos digitales. Esta aplicación del juego en un entorno de no-juego en educación es la ludificación.

La ludificación es una técnica, un método y una estrategia a la vez. Parte del conocimiento de los elementos que hacen atractivos a los juegos e identifica, dentro de una actividad, tarea o mensaje determinado, en un entorno de no-juego, aquellos aspectos susceptibles de ser convertidos en juego o dinámicas lúdicas. Todo ello para conseguir una vinculación especial con los usuarios, incentivar un cambio de comportamiento o transmitir un mensaje o contenido. Es decir, crear una experiencia significativa y motivadora (Llorens, Gallego, Villagrà, Compañ, Satorre, y Molina, 2016).

Los participantes son jugadores y como tales son el centro del juego, y deben sentirse involucrados, tomar sus propias decisiones, sentir que progresan, asumir nuevos retos, participar en un entorno social, ser reconocidos por sus logros y recibir retroalimentación inmediata. En definitiva, deben divertirse mientras se consiguen los objetivos propios del proceso ludificado.

Las investigaciones sobre ludificación y educación (Stott y Neustaedter, 2013; Hamari, Koivisto y Sarsa, 2014; Su y Cheng, 2015) se han centrado especialmente en sus efectos respecto a la motivación, la satisfacción y los aprendizajes adquiridos por los alumnos (en comparación a los adquiridos con modelos alternativos). Su y Cheng (2015) pretenden investigar cómo un enfoque de aprendizaje ludificado influye en el aprendizaje, logro y motivación de la ciencia, a través de un entorno de aprendizaje móvil contextual y explican los efectos sobre la motivación y el aprendizaje del estudiante.

En esta investigación se desarrollaron e implementaron una serie de actividades de aprendizaje ludificado, basadas en MGLS² (Mobile Gamification Learning System), en un currículo de ciencias de la escuela elemental para

² Sistema de aprendizaje ludificado en el que se utilizan diferentes aparatos móviles, como las tabletas o los teléfonos inteligentes, de manera que los estudiantes tienen acceso a los diferentes recursos en todo momento y desde cualquier lugar.

mejorar la motivación de los estudiantes y ayudar a los estudiantes a participar más activamente en sus actividades de aprendizaje.

Las respuestas al cuestionario elaborado por Su y Cheng (2015) indican que los estudiantes valoraron las actividades de aprendizaje al aire libre posibles gracias al uso de un teléfono inteligente y sus funciones. Los resultados previos y posteriores a la prueba demostraron que la incorporación de tecnologías móviles y de ludificación en un proceso de aprendizaje podría lograr un mejor rendimiento de aprendizaje y un mayor grado de motivación que el aprendizaje móvil no ludificado o la instrucción tradicional. Además, revelaron una relación positiva entre el logro del aprendizaje y la motivación.

Stott y Neustaedter (2013) presentan una revisión sobre la ludificación, así como un estudio de caso sobre diferentes aplicaciones de la ludificación en la educación post-obligatoria. Este análisis revela que es la dinámica subyacente la que hace que los juegos sean reconocidos y utilizados en las prácticas pedagógicas modernas, aunque bajo diferentes designaciones. Esto proporciona cierta legitimidad a una práctica que a veces es descartada como superficial, y también proporciona una manera de formular pautas útiles para aquellos que desean utilizar el poder de los juegos para motivar el logro de estudiante.

Hamari, Koivisto y Sarsa (2014) investigaron los estudios empíricos revisados por pares sobre la ludificación. Crearon un marco para examinar los efectos de la ludificación a partir de las definiciones de ludificación y de la discusión sobre las motivaciones. La revisión de los trabajos abarca los resultados, las variables independientes, las variables dependientes (examinaron los resultados psicológicos / conductuales de la ludificación), los contextos de ludificación y tipos de estudios realizados en los sistemas ludificados.

El documento examina el estado de la investigación actual sobre el tema y señala las lagunas existentes. La revisión indica que la ludificación proporciona efectos positivos, sin embargo, los efectos dependen en gran medida del

contexto en el que se esté implementando la ludificación, así como de los usuarios implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Quintanal (2015) llevó a cabo una investigación durante el curso 2014–2015 con alumnado de 4º de ESO en la materia de Física y Química. Este proyecto se basó en el empleo de diversas estrategias de ludificación aplicadas a la asignatura. Se escogió esta temática por los beneficios pedagógicos de los juegos, por la atracción que ejercen sobre el estudiantado y por el desarrollo de su automotivación. Las y los alumnos participaron de manera individual, por parejas y por equipos.

Se observó un incremento en el rendimiento académico de la asignatura. La experiencia fue un éxito según los resultados obtenidos en la evaluación realizada por los alumnos. Como conclusiones se destacan que ludificar no se limita a emplear videojuegos únicamente; se puede ludificar con poca o ninguna tecnología, se desarrollan competencias personales, sociales e intelectuales y el método empleado es extrapolable a otras asignaturas y cursos.

Los resultados de las investigaciones realizadas en torno a las posibilidades de la ludificación en los entornos educativos parecen apuntar a un aumento de la motivación de los alumnos, un aumento de la participación y una mejora (aunque no siempre significativa) en los aprendizajes.

Por lo tanto, la ludificación parece ser una buena alternativa metodológica para mejorar el nivel de inclusión en un aula. Si bien no hay evidencias claras de los efectos positivos de la ludificación sobre la inclusión del alumnado (por falta de investigaciones sobre el tema), los resultados de Requena y McMullin (2015) obtenidos en una investigación sobre videojuegos e inclusión apuntan a ello.

Dichos autores quisieron comprobar las ventajas que pueden aportar los videojuegos y los juegos digitales para la inclusión educativa. Para los investigadores, los videojuegos se convierten en recursos muy eficaces para la inclusión en las aulas, considerando que por sí mismos propician la

socialización, la equidad y la igualdad, eliminan barreras producidas por cualquier tipología de exclusión (cultural, ideológica, religiosa, social, etc.) y, concretamente favorece los principios de presencia, participación y progreso académico.

En definitiva, tras analizar todo lo expuesto anteriormente, la mayoría de evidencias parecen apuntar a que la ludificación tiene un gran potencial a la hora de mejorar la motivación del alumnado tanto a la hora de relacionarse con los otros compañeros y compañeras como a la hora de adquirir nuevos aprendizajes.

En estos dos aspectos las tecnologías digitales también demuestran ser un importante apoyo, ya que facilitan la creación de entornos de aprendizaje en los que se multiplican las oportunidades y las formas en las que el alumnado puede interaccionar entre ellos mismos y con los contenidos de aprendizaje. Estos dos elementos, la participación y la motivación (no sólo para trabajar, sino también para interaccionar con otros estudiantes), son claves para poder eliminar un buen número de barreras existentes que dificultan o impiden que todo el alumnado pueda formar parte activa en su grupo

III. METODOLOGÍA

3.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

A partir de varias conversaciones con dos alumnos de un grupo de cuarto de la ESO con síndrome de Asperger detecto la existencia de una percepción compartida por parte de ambos de que no forman, ni han formado nunca, parte del grupo clase. A partir de varias anécdotas que explican con cierta ironía en las que se habían visto excluidos de la dinámica del grupo-clase se puede entrever cómo estas experiencias les causa una sensación de malestar, de tristeza y de desesperanza (no creen que esa situación pueda cambiar).

Ampliando un poco la mirada, observo como la distribución del alumnado de 4º en 3 grupos homogéneos (en el que el nivel académico es el criterio para su conformación) dificulta la relación entre los alumnos de los grupos, creándose

un etiquetaje en el mismo momento en el que se les asigna grupo al principio del curso escolar.

Ante esta situación me planteo si el uso de la ludificación con el uso de las tecnologías digitales puede ayudar a la inclusión del alumnado de 4º de la ESO. A partir de aquí se me genera una cuestión principal que guiará la investigación, junto a otras preguntas complementarias que pueden ayudar a entender el fenómeno a investigar de una manera más amplia y desde diferentes miradas.

Porque conseguir la participación³ activa del alumnado es un proceso complejo con múltiples aristas en el que se han de contemplar una gran cantidad de factores si se quiere tener éxito. Por ello un proyecto ludificado no es suficiente por si solo para superar todas las barreras a la participación y al aprendizaje que podemos encontrar en un aula. Actitudes, metodologías, relaciones, espacios compartidos, son algunos de los elementos a tener presente a la hora de valorar las posibilidades de éxito de un proyecto que pretenda potenciar la inclusión de todo el alumnado.

3.1.1. Preguntas generales

- ¿Puede una metodología activa como la ludificación, sustentada por las tecnologías digitales, beneficiar la participación activa de todos el alumnado en el trabajo en el aula?
- ¿Qué elementos, situaciones o factores dificultan o facilitan la participación del alumnado en el aula?

3.1.2. Preguntas específicas

- ¿Ayudan las tecnologías a mejorar la motivación del alumnado frente a las actividades de aula?
- ¿Se integran diferentes tecnologías digitales en la enseñanza de diferentes materias o proyectos?

³ En esta investigación se usa indistintamente el concepto de inclusión y de participación, entendiendo el primero en su concepto más amplio, dando en todo caso un papel activo al alumno, y no solamente alguien susceptible de ser incluido.

- ¿Se fomentan las relaciones de compañerismo y ayuda entre el alumnado?
- ¿Las actividades ludificadas mejoran las posibilidades de participación de todo el alumnado?
- ¿Las actividades ludificadas mejoran la motivación del alumnado a la hora de trabajar en el aula?
- ¿Qué aspectos de las actividades ludificadas han potenciado la colaboración entre los alumnos?
- ¿Cómo se sienten los alumnos formando parte de grupos homogéneos seleccionados a partir del nivel académico?
- ¿Qué supone la existencia de grupos homogéneos a la hora de potenciar la inclusión de todos los alumnos?
- ¿Se evitan las comparaciones entre grupos-clase, entendiendo que cualquier grupo tiene grandes posibilidades de éxito?
- ¿Se utilizan diferentes tipos de metodologías y de agrupaciones para favorecer las relaciones entre el alumnado y la mejora de los aprendizajes?

3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene tres objetivos generales y cinco objetivos específicos. Todos ellos surgen a partir de los diferentes interrogantes que han ido surgiendo a medida que se ha ido conociendo más acerca del fenómeno a estudiar y el contexto dónde llevar a cabo la investigación. Los objetivos han de guiar todo el proceso, sirviendo de guía en el complejo proceso de interpretar los diferentes datos obtenidos a partir del trabajo de campo y del uso de diferentes instrumentos.

3.2.1. Objetivos generales

1. Comprobar si la ludificación con el uso de tecnologías digitales beneficia la inclusión de todo el alumnado.
2. Explicar qué aspectos (curriculares, actitudinales, espaciales u organizacionales) dificultan y/o facilitan la participación del alumnado más vulnerable.

3. Describir la percepción que tiene el alumnado más vulnerable respecto a su nivel de participación y el uso de las tecnologías digitales a partir de la ludificación en su grupo-clase.

3.2.2. Objetivos específicos

1. Determinar si la aplicación de un proyecto ludificado aumenta la motivación del alumnado a la hora de trabajar.
2. Identificar las metodologías y tipos de agrupaciones más utilizadas por los alumnos
3. Comparar la percepción que tienen los alumnos respecto a los grupos homogéneos y heterogéneos.
4. Describir las preferencias de los alumnos a la hora de trabajar en grupo y de relacionarse con los compañeros.
5. Descubrir de qué manera afectan los elementos relacionales y motivacionales del grupo a la hora de facilitar o dificultar la participación de todo el alumnado.

3.3. DISEÑO METODOLÓGICO

La técnica escogida en esta investigación es la del estudio de caso, que se inscribe dentro del paradigma cualitativo. El estudio de caso constituye una técnica específica para recabar, organizar y analizar datos. Lo que se pretende, fundamentalmente, es el significado de los elementos que lo constituyen y de la globalidad del mismo (Gento, 2004).

Para Stake (1998), el estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprenderlo en su contexto concreto. El elemento más característico de este método es el estudio intensivo y profundo de un caso o una situación con cierta intensidad, entendido este como “un sistema acotado por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce” (Muñoz y Muñoz, 2001; citado por Bisquerra, 2014, p. 315).

Probablemente el aspecto más importante en el estudio de casos es la selección del caso a estudiar (Stake, 2000; citado por Bisquerra, 2014), dado

que es difícil encontrar uno que represente la generalidad de los casos. En esta investigación el caso es el grupo de alumnos de 4º curso de la ESO. A través de diferentes instrumentos y técnicas se pretende indagar acerca del nivel de inclusión que existe en el grupo de 4º de la ESO, y especialmente el alumnado más vulnerable.

La investigación está diseñada a partir de diferentes fases o momentos. En primer lugar se realiza un análisis de todo el alumnado de 4º de la ESO. En este análisis se tienen en cuenta diferentes aspectos como la capacidad en los aprendizajes más formales, las habilidades sociales o la empatía. También se utiliza este análisis del alumnado a la hora de plantear las diferentes actividades, retos o mecánicas que conformarán el proyecto gamificado que se aplicará a lo largo de la investigación.

En una segunda fase se forman los grupos de trabajo a partir de diferentes criterios. Cada grupo está formado por dos alumnos del grupo A y otros dos del B o del C. En el caso de los grupos donde están los alumnos con más dificultades de aprendizaje o de relaciones se les asignan compañeros con un alto nivel de empatía y capacidad y predisposición a la hora de trabajar en grupo.

Para que esto no suponga un exceso de trabajo, se respeta las afinidades personales del estudiantado para que puedan ir, en la medida de lo posible, con compañeros con los que tienen buena relación. A la par, se van elaborando las diferentes actividades que darán forma al proyecto ludificado Fotem el Camp. Estas son actividades que en su mayoría incluyen el uso de diferentes herramientas y recursos tecnológicos.

La tercera fase empieza con la aplicación del programa. A lo largo de la aplicación se graban todas las sesiones y se toman anotaciones sobre el tipo de relaciones que se establecen entre el alumnado de los diferentes grupos.

En la cuarta fase, una vez acabado el programa, se realiza una entrevista a las tres tutoras de grupo que han estado implicadas en las sesiones del proyecto y

a ocho alumnos, cuatro del grupo A y cuatro de los grupos de diversidad (dos del B y dos del C) a través de la cual se pretende indagar acerca de sus experiencias a lo largo del proyecto.

Para completar la información extraída en las entrevistas se ha diseñado un cuestionario de escala Likert de 14 preguntas dirigido a todo el alumnado de cuarto curso. En el cuestionario se pregunta acerca de aspectos relacionados con el proyecto ludificado, con el uso de las tecnologías digitales y sobre su relación con los miembros del grupo durante el desarrollo del proyecto. Una vez recogida toda la información con los diferentes instrumentos se lleva a cabo el análisis de los datos obtenidos

3.4. DESCRIPCIÓN DEL CASO

3.4.1. Descripción del centro

La investigación se lleva a cabo con el grupo de 4º de la ESO de un instituto⁴ de una ciudad que está situada en el extrarradio de Barcelona, en un barrio situado en la periferia de la ciudad. A este centro, que es de titularidad pública, acuden en su mayoría alumnos de familias que viven en el barrio. En él convive gente que ha vivido siempre allí junto a personas de otros países, especialmente de marrocos, que han llegado en los últimos años. Es un barrio con pocos servicios y está separado del resto de la ciudad por una riera, que acaba siendo una barrera natural entre ambos.

El instituto está catalogado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya como centro de máxima complejidad. Hay dos líneas de la ESO y ofrecen dos modalidades distintas en bachillerato. Por otro lado, el centro oferta todos los ciclos formativos relacionados con la informática que se imparten en la ciudad, con lo cual se genera un contraste importante entre la tipología de alumnado que asiste a la ESO y el alumnado de ciclos. También cuenta con una Unidad de Soporte a la Educación Especial (en adelante USEE) que atiende a ocho alumnos de la ESO con dictamen que presentan

⁴ Se procede a la confidencialidad del nombre del centro, para salvaguardar los datos del alumnado.

trastornos de conducta o trastorno del espectro autista. De estos ocho alumnos, cuatro han formado parte de los diferentes grupos de cuarto.

Por lo que respecta a la ESO, los dos grupos se desdoblan en tres, quedando grupos de unos 22 alumnos por aula. De primero a tercero la composición de los grupos es heterogénea, pero en el último curso se pasa a los grupos homogéneos. En el grupo de 4ºA están los alumnos que, en principio, realizarán un bachillerato al acabar la etapa, excepto en algún caso que se le orienta hacia ciclos de grado medio.

En el grupo de 4ºB están los alumnos que presentan retraso en la adquisición de los contenidos, ya sea por dificultades en los aprendizajes o por conductas que, sin ser consideradas graves, dificultan su propio aprendizaje. En general los alumnos de este grupo acaban haciendo un ciclo medio.

En tercer lugar encontramos el grupo de 4ºC, también llamado “Aula Oberta⁵”. En este grupo están los alumnos que presentan más dificultades, tanto de aprendizaje como de conducta. Los alumnos del Aula Oberta, en su mayoría son orientados hacia los Programas de Formación Inicial (en adelante PFI). Los tres grupos realizan todas las materias por separado, y únicamente comparten algunas salidas y actividades puntuales que se realizan en el centro.

En general en el centro se hace una apuesta clara por la diversidad. En los últimos años se ha apostado por implantar nuevas metodologías en el aula y el alumnado que tiene más dificultades cuenta con una adaptación curricular. No obstante, siguen existiendo resistencias por parte del profesorado cuando se plantea la opción de crear grupos heterogéneos en el último curso. Los argumentos en contra de estos grupos se mantienen en el tiempo, quedando como dogmas difíciles de desmontar.

⁵ En castellano significa Aula abierta. En un principio se crearon para que fueran un lugar de paso para el alumnado con dificultad, ya que el objetivo inicial era que estos regresaran a su aula de referencia. La realidad es que no existen apenas movimientos de alumnado y acaba quedando configurado como un grupo fijo, y cuando se dan movimientos suelen ser de arriba hacia abajo (del B al C), pero raramente un alumno de Aula Oberta acaba yendo a un grupo B, y mucho menos a un grupo A.

El más manido es el que argumenta que el rendimiento académico del estudiantado con “más posibilidades” de aprender baja si “mezclamos” a estos alumnos con los que presentan más carencias a nivel curricular. También se afirma que a menudo la mejor manera de atender al alumnado con NEE y en riesgo de exclusión es fuera del aula en pequeños grupos, juntando alumnos que presentan las mismas carencias o “necesidades”. No obstante, esta visión ha ido cambiando, y el equipo directivo y parte del profesorado es partidario de transformar los grupos de cuarto de homogéneos a heterogéneos en un futuro cercano.

3.4.2. Descripción del grupo-clase

En esta investigación se considera como grupo-clase el total del alumnado de 4º de la ESO, y no la composición de los tres grupos (A, B y C) de manera diferenciada. El grupo está compuesto por 54 alumnos, de los cuales 22 son chicas y 32 son chicos. Respecto a su nivel académico, 19 presentan un nivel académico correcto o bueno (siguen el currículum oficial), 23 tienen dificultades de diferente tipo para seguir el currículum con el consiguiente retraso en los aprendizajes y se les proporciona diferentes tipos de adaptaciones, y 12 presentan un retraso significativo en los aprendizajes, a menudo unido a conductas inadecuadas .

En general el alumnado tiene claro a qué “grupo” pertenece, ya que a partir de la división por niveles de aprendizaje se crea un etiquetaje que lo asume como propio. Esto a menudo crea situaciones en las que son los alumnos los que muestran resistencias y prejuicios a la hora de relacionarse y trabajar con sus compañeros. Muchos de ellos que tienen un buen nivel académico muestran resistencia a la hora de trabajar con el resto de alumnos, ya que piensan que con ellos aprenden menos. Además, se genera una sensación de “superioridad” que perjudica la convivencia y su propio rendimiento académico, porque al verse “mejores” que los otros creen que no se han de esforzar demasiado.

El alumnado que presenta “ciertas” dificultades en los aprendizajes se siente intimidado ante los primeros, pero al igual que estos, se sienten superiores

cuando se comparan con los alumnos del tercer grupo, ya que consideran que saben trabajar mejor que ellos. En el caso de los alumnos con más dificultades, es decir, los más vulnerables, estos muestran una gran resistencia a trabajar con los alumnos de los otros grupos y especialmente con los alumnos que tienen menos dificultades a la hora de seguir el currículum.

De esta manera, se observa una asimetría en las relaciones que se establecen entre los estudiantes, aún cuando hacen actividades conjuntas. En algunas situaciones de aula (y fuera de ella) se pueden observar ciertas dinámicas excluyentes de unos alumnos hacia otros, e incluso aquellos que son excluidos por los del grupo que muestra un mejor desempeño a nivel curricular se convierten en excluyentes de los alumnos que presentan más dificultades que ellos.

3.4.3. Descripción del alumnado vulnerable

Dentro de la gran diversidad existente en el grupo, he considerado como alumnado vulnerable aquel que, a causa de alguna característica personal, está en riesgo de quedar excluido del grupo. Cuantas menos ocasiones de participar activamente, relacionarse e influir en la vida del grupo más riesgo tendrá el alumno de quedar fuera de la vida del grupo. Cuando los grupos están separados por niveles algunos alumnos más vulnerables pueden tener un papel algo más activo en su grupo-clase, pero cuando los tres grupos de mezclan y se crean grupos heterogéneos la participación se reduce.

En este caso voy a considerar como alumnado vulnerable (en adelante AV) a aquel alumnado que presenta un nivel de participación muy bajo o inexistente tanto en el grupo heterogéneo como en su grupo clase de referencia.

De 54 estudiantes que forman el grupo, 7 alumnos presentan un riesgo de exclusión evidente, de los que 6 son chicos y 1 es chica. El perfil de cada uno de ellos es totalmente diferente, dándose en algunos casos la existencia de dictámenes por diferentes tipos de trastornos. Sin embargo, dos aspectos les son comunes a los 7 alumnos: todos ellos tienen dificultades en los aprendizajes y -sobre todo- en las relaciones. Tres de ellos están

diagnosticados con el síndrome de Asperger, siendo uno de ellos además invidente. Hay otro alumno diagnosticado de Trastorno Negativista Desafiante que presenta grandes dificultades para estar en aula durante las clases y otra alumno que tiene dislexia, discalculia y TDAH. Los otros dos estudiantes no tienen un diagnóstico pero sus dificultades a la hora de establecer relaciones estables con otros compañeros son también muy grandes.

3.4.4. Fotem el camp: un proyecto inclusivo

El proyecto ludificado que se va a aplicar a lo largo de la investigación para dar respuesta a los objetivos planteados se llama Fotem el Camp. Es un proyecto elaborado en el marco de MSchools⁶ y rediseñado para su aplicación en el nivel de un cuarto de educación secundaria. Es un proyecto ludificado en el que el alumnado se pone en la piel de un refugiado y, en grupos de cuatro, metiéndose en el papel de una familia, han de abandonar Europa y seguir una ruta atravesando diferentes países, situaciones, retos, etc.

En cada etapa, los alumnos tienen que ir pasando diferentes situaciones en las que todos los miembros del grupo serán necesarios para superarlas, y cada reto superado o actividad elaborada es georeferenciada en un mapa elaborado con la aplicación Mobile History Maps⁷. A lo largo del proyecto se llevan a cabo diferentes salidas y charlas dentro del centro, como de ACNUR⁸, de Open Arms⁹ o un Scape Room con realidad virtual llevado a cabo en el MWC¹⁰

Se trata de un proyecto que pretende sensibilizar al alumnado sobre la situación actual de los refugiados. Para superar las pruebas el alumnado ha de poner en juego competencias tan importantes como la de aprender a aprender o la de trabajar en equipo, y todo ello trabajando conjuntamente con compañeros con diferentes capacidades, habilidades y aptitudes. Se trabaja

⁶ mSchools es un programa de mEducation con múltiples facetas que impulsa Mobile World Capital Barcelona en colaboración con la Generalitat de Catalunya, el Ayuntamiento de Barcelona y GSMA.

⁷ Página web del recurso: <http://mhm.mobileworldcapital.com>

⁸ Dirección web: <http://acnur.es/>

⁹ Dirección web: <https://www.proactivaopenarms.org/ca>

¹⁰ Página web: <https://www.mobileworldcongress.com>

con grupos heterogéneos compuestos por cuatro alumnos. Los cincuenta y cuatro alumnos se dividen en once grupos de cuatro miembros y dos grupos de cinco alumnos. Seis grupos realizan el proyecto en el aula de 4º B y 7 grupos en el aula de 4º A. El proyecto ha sido llevado a cabo los jueves de 10.45 a 12.20, desde el 23 de marzo de 2017 hasta el 17 de mayo del mismo año, dentro de la franja que el instituto tiene programada para ellos, sumando un total de 8 sesiones.

3.4.5. Puesta en práctica

El proyecto se inicia con la visualización de dos videos. En el primero se muestran imágenes de refugiados huyendo de las zonas de conflicto, y diferentes personas que forman parte de la comunidad educativa, como el mediador cultural del centro, una representante del AMPA y una serie de profesores, incluyendo el equipo directivo del centro, posicionándose ante esta situación. A continuación salen imágenes de todo el alumnado, uno a uno, dónde se les pregunta qué postura quieren tomar ante esta situación tan grave. De esta manera se intenta implicar a todos los alumnos en el proyecto que estamos a punto de iniciar. A continuación se visualiza un pequeño tráiler¹¹ que marca el inicio del proyecto.

En este momento se forman los grupos. Estos han sido constituidos a partir del análisis del perfil de cada estudiante, de manera que todos los alumnos pudiesen estar en un grupo en el que se sintieran a gusto trabajando y tener la posibilidad de participar activamente en ellos. Una vez formados los grupos se les explica a cada uno los objetivos del proyecto, la tipología de actividades que tendrán que realizar y los recursos con los que cuentan para poder finalizar con éxito el proyecto. Para ello se diseñó una página web¹² del proyecto dónde los alumnos pueden ir avanzando y realizando las tareas y los retos que se les iba planteando, y tienen que ir plasmando todas las evidencias surgidas a partir

¹¹ Enlace del video: <https://youtu.be/H9Lz2IibJtY>

¹² Página web del proyecto Fodem el Camp: <http://fodemelcampms.wixsite.com/fodemelcamp>

de las actividades realizadas en un diario de viaje que se encuentra en un Google Sites¹³ (los alumnos acceden a través de la página web del proyecto).

Las tareas son una tipología de actividades ludificadas que requieren de la participación de todos los miembros del equipo para poder superarlas con éxito. Diferentes capacidades y habilidades son necesarias a lo largo del proyecto, de manera que todos los alumnos, en diferentes momentos a lo largo del proyecto, resultan imprescindibles para que el grupo pueda avanzar, favoreciendo de esta manera las relaciones entre estudiantes, independientemente de sus capacidades o características personales.

A nivel de ejemplo que ilustre este punto mostraremos dos actividades en la que los alumnos tuvieron que participar como equipo para poder tener éxito en su consecución.

En primera de ellas los alumnos tenían que crear una identidad como familia refugiada y una identidad individual dentro del grupo. Esa identidad estaba condicionada por la nacionalidad a la que pertenecía y a las cartas de identidad que habían escogido. A partir de aquí cada alumno creó un avatar y posteriormente se hicieron una foto de familia para su pasaporte. Para esta parte se realizó una foto con croma de todo el grupo. Para realizarla, se organizaron para maquillarse, disfrazarse, etc. A continuación se pueden ver algunas de las fotos tomadas durante el desarrollo de la actividad.



Figura nº1. Preparación foto croma



Figura nº 2. Foto con croma

¹³ <http://fotemelcampms.wixsite.com/fotemelcamp/diari-de-viatge>



Figura nº 3. Foto croma con fondo



Figura Foto nº 4. Foto croma con fondo

En el segundo ejemplo de actividad ludificada los alumnos realizaron un Scape Room. En esta actividad los alumnos, en grupos, partían de una situación en la que todos estaban en un aula esposados y con los ojos tapados. A partir de esta situación inicial entre todos tenían que encontrar y resolver las diferentes pistas y enigmas, relacionados todos con la temática y contenidos del proyecto, que les permitiría salir de aula. Durante esta actividad el profesor se mantiene al margen, dejando a los alumnos que colaboren y busquen entre todos las diferentes soluciones. Únicamente si el grupo queda bloqueado en alguna parte el profesor interviene para dar alguna pista que le permita al grupo continuar con la prueba.



Figura nº 5. Inicio actividad Scape Room



Figura nº 6. Alumnos resolviendo pistas del Scape Room

3.5. SELECCIÓN MUESTRAL Y ACCESO AL CAMPO

Para esta investigación se ha utilizado un muestreo no probabilístico intencional. La elección de la muestra se realiza en base a la facilidad de acceso y a la idoneidad del grupo para los objetivos de investigación planteados.

En cuanto a los objetivos relativos al grupo, la muestra es la totalidad del grupo-clase. Respecto al objetivo que persigue conocer las percepciones de

los alumnos más vulnerables, se ha seleccionado a 3 alumnos que cumplen los criterios para ser considerados como alumnos en riesgo de exclusión (un retraso de dos cursos o más en los aprendizajes y dificultades en el establecimiento y/o mantenimiento de relaciones sociales con sus compañeros de clase).

El acceso al campo ha sido uno de los aspectos más sencillos, al ser profesor en el mismo centro donde llevo a cabo esta investigación. En una primera reunión con el equipo directivo explico las bases de la investigación y el proyecto ludificado Fotem el Camp y pactamos un calendario de aplicación del mismo.

Por otro lado, explico al grupo-clase las diferentes fases y actividades que se van a llevar a cabo a lo largo del proyecto, pidiendo su colaboración y su autorización. También se ha informado y solicitado autorización a las familias del alumnado que ha participado en las entrevistas y en el cuestionario. También el profesorado implicado en la aplicación del proyecto es informado y se les solicita autorización para formar parte a lo largo del proceso.

3.6. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

En esta investigación se han utilizado diferentes técnicas e instrumentos para recoger la máxima información que ayude a dar respuesta a los objetivos planteados. La elección de estos instrumentos y técnicas obedecen al criterio de idoneidad, es decir, si estos son adecuados para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Se utilizan métodos de recogida de tipo tanto cualitativo como cuantitativo, ya que de esta manera podemos recoger un tipo de información importante para la investigación que no podría hacerse desde una única posición .

Los instrumentos utilizados a lo largo de la investigación son: la entrevista, el cuestionario y el registro de notas a partir del registro de las sesiones y la observación participante. El hecho de utilizar tres técnicas de recogida nos permite ver el fenómeno a estudiar desde diferentes perspectivas y al mismo

tiempo nos permitirá triangular los datos obtenidos para darles más validez y consistencia.

La **entrevista** es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada sobre sucesos o acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores en relación con la situación que se esté estudiando (Bisquerra, 2014). En este caso he utilizado la modalidad de la entrevista semiestructuradas. Este tipo de entrevistas parten de un guión que determina de manera anticipada qué información es relevante para la investigación, y que por lo tanto, necesita ser obtenida. Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta, lo que permite obtener una información más rica en detalles (Bisquerra, 2014).

En esta investigación se han realizado un total de 11 entrevistas semiestructuradas:

- Entrevistas a las 3 tutoras de los grupos de 4º de la ESO, que además participan de manera activa en el diseño y en la aplicación del proyecto ludificado. El objetivo de estas entrevistas, que se componen de 16 preguntas, es indagar acerca de las opiniones, percepciones y creencias que tienen las tres tutoras acerca de la aplicación, y de si este ha ayudado a mejorar el nivel de participación de todo el alumnado, las relaciones entre compañeros y la motivación hacía los aprendizajes.

En el siguiente cuadro podemos ver una muestra representativa de las cuestiones planteadas en las entrevistas realizadas a las tutoras de grupo.

| Nº | Pregunta |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | ¿Cómo trabajas en el aula? ¿Qué metodologías sueles utilizar? ¿Por qué? |
| 2 | En el centro tenemos grupos de 4t separados por nivel académico, ¿qué opinas de este tipo de agrupación del alumnado? Si dependiera de ti, ¿como harías los grupos en 4t? ¿Por qué? |
| 3 | ¿Crees que todo el alumnado se siente o está incluido en su grupo y en las actividades de aula ordinarias? |

| | |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | ¿Consideras que las tecnologías digitales pueden ayudar a mejorar la inclusión de todo el alumnado? ¿De qué manera? |
| 5 | Trabajar a partir de actividades más lúdicas, ¿está funcionando? ¿Qué ventajas e inconvenientes le ves a esta manera de trabajar? ¿Qué aspectos modificarías? |
| 6 | También las tecnologías digitales juegan un papel muy importante en dicho proyecto. ¿Que opinas del uso tecnologías y recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué pros y contras tienen para ti? Y, ¿concretamente en el proyecto? |
| 7 | En este proyecto se está trabajando en grupos heterogéneos y quiere incidir especialmente en la inclusión de todo el alumnado, y especialmente el que tiene más riesgo de quedar excluido. ¿Qué significa para ti el término exclusión? ¿E inclusión? |

Figura nº 7. Tabla sobre selección de preguntas extraídas de la entrevista a las tutoras

- Entrevistas semiestructuradas a cuatro alumnos del grupo A de 4ºA, a dos alumnos del grupo de 4ºB y a dos alumnos del grupo de 4ºC. Entre estos alumnos están tres alumnos que forman parte de la USEE. Se seleccionó a estos alumnos por ser una muestra de alumnado en riesgo de exclusión que han mostrado en diversas ocasiones su malestar al sentirse excluidos de su grupo.

La entrevista está compuesta de cincuenta y dos preguntas, si bien algunas tocan temas similares pero que pueden aportar matices importantes para la investigación. En ellas se les pregunta por las diferentes maneras en que trabajan, por sus relaciones en el centro, su postura ante la exclusión de compañeros o su opinión respecto al proyecto, las actividades ludificadas y las tecnologías digitales usadas.

En el siguiente cuadro podemos ver una muestra representativa de las cuestiones planteadas en las entrevistas realizadas a los alumnos de los diferentes grupos.

| Nº | Pregunta |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8 | En general, ¿de qué manera trabajáis en clase (trabajo individual, por parejas, en equipos)? |
| 10 | ¿Qué aspectos buenos tiene para ti trabajar solo? ¿Y qué aspectos crees que no son tan buenos al trabajar solos? |
| 15 | En el proyecto de Fotem el Camp estás trabajando en grupo. ¿Cómo está siendo la experiencia? |
| 20 | En el proyecto de Fotem el Camp se han incluido algunos aspectos de juego ¿Te parece más divertido? ¿Por qué? |
| 21 | ¿Crees que trabajar con actividades que tengan elementos del juego mejora las relaciones entre los compañeros? ¿Para ti, en qué cosas mejora? |
| 26 | ¿En clase utilizáis habitualmente las tecnologías digitales? ¿Cuáles? ¿En qué tipo de actividades? |
| 29 | En el proyecto Fotem el Camp trabajáis de forma habitual con tecnologías digitales, ¿su uso mejora tu participación en el proyecto? ¿De qué manera? |
| 33 | ¿Cuál es tu grupo clase? ¿Cómo lo describirías? ¿Te sientes a gusto? ¿Qué aspectos crees que tendrían que cambiar para que te sintieses más a gusto con tu grupo? |
| 36 | ¿Crees que es bueno o malo separar los grupos en A, B y C? ¿Por qué? |
| 44 | ¿Podrías explicar algunas situaciones en las que te hayas sentido excluido? ¿Por qué crees que sucedió? ¿Cómo te sentiste? ¿Hiciste algo cuando sucedió? ¿Por qué? |

Figura nº 8. Tabla sobre la selección de preguntas extraídas de la entrevista a los alumnos

Para completar la información extraída de las entrevistas realizadas a los alumnos se ha optado por realizar un **cuestionario**. El cuestionario consiste en una serie de preguntas escritas, estructuradas en torno a un tema, a las que deben responder, generalmente por escrito, las personas a quien se destinan (Gento, 2004).

El cuestionario utilizado se ha construido a partir de la escala de tipo Likert. Este es un tipo de escala psicométrica muy utilizada en cuestionarios, y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación (Tamayo, 1995). Cuando respondemos a un elemento del cuestionario elaborado con la técnica de Likert, lo hacemos concretando el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración.

Esta declaración puede tener forma de una afirmación, de la frecuencia con la que se realiza cierta actividad, del nivel de importancia que se atribuye a un determinado factor, de la valoración de un servicio, producto, o empresa o la probabilidad de realizar una acción futura (Hernández, 1991). Se ha optado por este tipo de diseño del cuestionario por diferentes razones. En primer lugar, la escala de Likert es relativamente sencilla de construir. En segundo lugar, nos permite graduar la opinión de los alumnos ante afirmaciones complejas. Y en tercer lugar, es un instrumento que nos permite llegar a un número importante de alumnos con un coste reducido (Tamayo, 1995).

En este caso se construyó un cuestionario, validado por tres expertos, de 14 afirmaciones que hacían referencia a actitudes y frecuencia de diversas situaciones que hacen referencia a la ludificación, a las tecnologías digitales y a la inclusión. Las posibles opciones de respuesta ante las afirmaciones planteadas han sido cuatro: nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo. Se ha optado por un número par de opciones para evitar que los alumnos marquen la opción media. De esta manera, las respuestas de los alumnos sirven para complementar los datos surgidos tanto de las entrevistas como de la observación realizada a lo largo de la investigación.

En la siguiente tabla se pueden ver las preguntas que han conformado el cuestionario.

| Nº | Pregunta |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Trabajar con tecnologías digitales, como el ordenador o el móvil, me ayudan a trabajar más motivado. |
| 2 | En clase normalmente usamos tecnologías digitales para hacer los trabajos. |

| | |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | Prefiero trabajar en grupo antes que trabajar solo. |
| 4 | Me gusta trabajar con compañeros que trabajen bien, aunque no sean mis amigos. |
| 5 | Me gusta trabajar con compañeros con los que me lo paso bien, aunque no trabajen demasiado. |
| 6 | Cuando veo a un compañero con dificultades en el trabajo me gusta ayudarlo. |
| 7 | Si hay un compañero de clase que se queda solo intento integrarlo en mi grupo. |
| 8 | Qué 4º esté separado en tres grupos (A,B,C) por nivel académico me gusta porque me permite trabajar mejor. |
| 9 | Qué 4º esté dividido en tres grupos por nivel académico no me gusta porque nos etiqueta como más o menos inteligentes. |
| 10 | Las actividades lúdicas (avatar, dados, cartas, mapa) me ayudan a estar más motivado a la hora de trabajar. |
| 11 | En otras materias utilizamos elementos lúdicos similares a los usados en el proyecto Fotem el Camp. |
| 12 | En el proyecto Fotem el Camp he podido relacionarme más con compañeros con los que normalmente no me relaciono. |
| 13 | En el proyecto Fotem el Camp siempre escucho la opinión de los compañeros del grupo. |
| 14 | En el proyecto Fotem el Camp mis compañeros de grupo siempre escuchan mis opiniones. |

Figura nº 9. Tabla sobre maneras de trabajar y relacionarse en el aula: Proyecto Fotem el Camp

Por último, también se ha utilizado la **observación participante** a lo largo del desarrollo del proyecto. Esta técnica, como su propio nombre indica, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando, en este caso a los alumnos mientras participaban en el proyecto. También se grabaron las sesiones para facilitar a posteriori la posibilidad de observar y anotar situaciones que en el momento que sucedieron pasaron inadvertidas o se escaparon al ojo del observador.

Para llevar a cabo esta observación se han utilizado las notas de campo. Este tipo de notas son el registro de observación narrativo más utilizado en la observación participante. Consiste en una descripción-narración de los sucesos y acontecimientos que se desarrollan en la situación natural de estudio (Bisquerra, 2014).

Mostramos a continuación un cuadro en el que se relacionan los objetivos de la investigación con los instrumentos utilizados y unas muestras seleccionadas.

| Objetivos | Instrumentos | Muestra | Ítems de los instrumentos |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Describir la percepción que tiene el alumnado más vulnerable respecto a su nivel de participación en su grupo-clase. | Entrevista alumnos | 3 alumnos | <ul style="list-style-type: none"> -¿Cómo te sientes en tu grupo normalmente, excluido o incluido? ¿Por qué? -¿Qué aspectos crees que son más importantes para que te puedas sentir incluido? -¿Con cuántos alumnos de la clase os relacionas normalmente? -¿Podrías explicar algunas situaciones en las que te hayas sentido incluido? ¿Por qué crees que sucedió? ¿Cómo te sentiste? |
| Explicar qué aspectos (curriculares, actitudinales, espaciales u organizacionales) dificultan la participación del alumnado más vulnerable. | Entrevista alumnos | 8 alumnos | <ul style="list-style-type: none"> -¿Crees que las tecnologías digitales mejoran tu motivación en el aula? -¿Qué aspectos crees que tendrían que cambiar para que te sintieses más a gusto con tu grupo? |
| | Entrevista profesoras | 3 docentes | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Crees que es bueno o malo separar los grupos en A, B y C? ¿Por qué? -¿Qué aspectos crees que son más importantes para fomentar la participación de todo el alumnado? |
| | Cuestionario | Grupo-clase | <ul style="list-style-type: none"> - Prefiero trabajar en grupo antes que trabajar solo. - En el proyecto Fotem el Camp he podido relacionarme más con compañeros con los que normalmente no me relaciono. |
| | Observación participante | Grupo-clase | Notas de campo |
| Comprobar si la ludificación con el uso de tecnologías digitales beneficia la inclusión de todo el alumnado | Entrevista alumnos | 8 alumnos | <ul style="list-style-type: none"> - En el proyecto de Fotem el Camp se han incluido algunos aspectos de juego ¿Te parece más divertido? ¿Por qué? - ¿Te sientes incómodo durante el desarrollo de las actividades más lúdicas del proyecto? ¿Por qué? ¿Qué cambios realizarías para sentirte más cómodo? |
| | Entrevista profesores | 3 profesores | <ul style="list-style-type: none"> -¿Crees que el proyecto ludificado ha ayudado a mejorar la participación de todo el alumnado? ¿De qué manera? -En el proyecto de Fotem el Camp los alumnos están trabajando en grupo. ¿Cómo está siendo la experiencia? |
| | Cuestionario | Grupo-clase | <ul style="list-style-type: none"> - Las actividades lúdicas (avatar, dados, cartas, mapa) me ayudan a estar más motivado a la hora de trabajar - En el proyecto Fotem el Camp mis compañeros de grupo siempre escuchan mis opiniones. |
| | Observación participante | Grupo-clase | Notas de campo |

Figura nº 10. Tabla sobre la relación entre objetivos, instrumentos y muestras seleccionadas

IV. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En este apartado se ha procedido al análisis de los datos obtenidos en las once entrevistas realizadas al alumnado y a las tutoras de grupo y a los resultados del cuestionario que se pasó al grupo clase, teniendo en cuenta las observaciones y anotaciones realizadas.

4.1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Para poder analizar la información de las entrevistas en primer lugar se ha procedido a la transcripción de las mismas, y una vez transcritas se ha procedido al análisis a partir de la reducción de los datos. Este proceso implica seleccionar, abstraer y transformar los datos brutos, de forma que se pueda extraer información valiosa, útil para poder comprender el fenómeno o caso estudiado y extraer unas conclusiones.

Para realizar este proceso se ha empezado por codificar tanto a los alumnos como a los docentes que se les realizó la entrevista. Se ha hecho una doble codificación, por nombre y por color, de manera que facilite el uso de la información y las diferentes formas en que esta se puede relacionar. A los alumnos se les identificó con la letra A y un número y a los docentes con la letra D también un número. En la siguiente tabla se muestra la codificación usada en el análisis de las entrevistas.

| Codificación Alumnado | | Codificación del profesorado | |
|-----------------------|----|------------------------------|----|
| Alumno 1 | A1 | Docente 1 | D1 |
| Alumno 2 | A2 | Docente 2 | D2 |
| Alumno 3 | A3 | Docente 3 | D3 |
| Alumno 4 | A4 | | |
| Alumno 5 | A5 | | |
| Alumno 6 | A6 | | |
| Alumno 7 | A7 | | |
| Alumno 8 | A8 | | |

Figura nº 11. Tabla sobre la codificación realizada en las entrevistas

Una vez realizada la codificación se procedió a realizar varias lecturas de las entrevistas. A través de estas lecturas se seleccionaron los fragmentos de las

mismas que tienen un significado y que pueden aportar una información valiosa para la investigación.

Estas lecturas sistemáticas permiten una comprensión más detallada del texto, y a medida que se profundiza en él van surgiendo categorías en las que podemos agrupar diferentes conceptos, experiencias y significados. En el siguiente cuadro se pueden ver las ocho categorías que han emergido a través de las lecturas y análisis de las entrevistas. En todas ellas se ha añadido una sub-categoría que hacer referencia a todo aquello que ha pasado durante el proyecto de Fotem el Camp. Además las categorías y subcategorías también han sido codificados con colores.

| Categoría | Sub-categoría |
|-----------------------|---------------|
| Ludificación | Fotem el Camp |
| Tecnologías digitales | Fotem el Camp |
| Exclusión | Fotem el Camp |
| Inclusión | Fotem el Camp |
| Metodología | Fotem el Camp |
| Relaciones | Fotem el Camp |
| Grupos | Fotem el Camp |

Figura nº 12. Tabla sobre categorías y subcategorías emergentes de las entrevistas

Respecto a la las **actividades ludificadas** realizadas a lo largo del proyecto, los alumnos manifiestan una valoración positiva. En primer lugar, todos afirman que les gusta los juegos, y aunque predomina los juegos de ordenador, no todos los prefieren. En diversas ocasiones algunos alumnos expresan su preferencia por juegos más convencionales, conocidos como juegos de mesa, donde las relaciones e interacciones entre jugadores son diferentes. Es un perfil de alumno al que le gustan los juegos, “pero mejor si puede ser que no sea digital y eso, en plan quedar con gente” (A2, p.5).

Ante el proyecto de Fotem el camp, los alumnos expresan aprobación respecto a su metodología y el tipo de retos y pruebas que se han ido encontrando a lo largo del camino. Se observa como para la mayoría ha sido una experiencia novedosa, “bastante cambiante a lo que hacemos en clase normal”(A1, p.4). Este aspecto novedoso ayuda a que la actividad se perciba como atractiva, y el

tipo de actividades y los recursos tecnológicos utilizados también ayudan a que el alumnado se encuentre más motivado ante el trabajo del aula, y “eso es bastante importante porque así que lo hagan como de juego te lo pasas mejor y estás por ello” (A4, p.5). Ese “pasarlos bien” beneficia la implicación del alumno y este toma un papel más activo en su proceso de aprendizaje. Al trabajar con esta metodología dejan de ser un objeto pasivo, recepto de conocimientos memorísticos, a protagonista principal de aquello que está pasando en el aula. Las diferentes actividades, como “eso de buscar con los Qr y todo eso, y lo de las sopas de letras, o sea como más divertido, más...., como se llama...., interacción no, ...más participativo” (A5, p.9).

Sobre las relaciones que se generan en los grupos de trabajo y si estas mejoran al trabajar con actividades ludificadas, parece que sí lo hacen, aunque depende mucho de la personalidad de los miembros del equipo, del tipo de actividades y de las dinámicas que se generen a partir de estas. Es decir, “sí, puede mejorar la relación, pero depende como...como sea el ambiente, depende que tipo de ambiente haya en el lugar y el juego” (A4, p.5). No obstante, si las actividades están bien estructuradas y construidas pueden favorecer la interdependencia de los miembros del grupo, hecho que puede mejorar la relación entre los alumnos y la propia experiencia con la actividad ludificada.

Si nos referimos a lo que más les gusta del proyecto a los alumnos entrevistados, parece que han sido el tipo de actividades que incluyan retos, avatares, incógnitas, cartas o dados, y también los recursos tecnológicos utilizados, como el ordenador, los teléfonos móviles o la realidad virtual. También la temática ha gustado en general, y la narrativa creada alrededor de ella. La temática era la situación de los refugiados, y la narrativa partía de la premisa que en Europa había un cataclismo, y los grupos, que conformaban familias (con sus descripciones, avatares, etc.) tenían que huir hacia un lugar en el que poder estar a salvo, y lógicamente, se encontrarían muchos problemas a lo largo del viaje.

Por lo que respecta al punto de vista de las tutoras, estas también valoran muy positivamente la ludificación como una metodología activa que puede ayudar a los alumnos a implicarse, a pasarlo bien y a aprender, “pero de una manera diferente. Es adaptarme a los intereses de los alumnos. La mayoría de nuestros alumnos están acostumbrados a jugar, y es darles...aprovechar esa capacidad que ellos tienen o esa habilidad y llevarla al mundo de la educación”(D2, p.4).

Ludificar es llevar el juego, que forma parte de la realidad del alumnado, a un entorno escolar en el que a menudo se muestran desmotivados ante los aprendizajes que se encuentran delante. De esta manera “te acercas más al alumno, consigues que participe, que se responsabilice en el sentido que están trabajando en grupo. Ellos mismos se regulan, se implican...estamos teniendo alumnos que nos están pidiendo trabajar desde casa el proyecto. Vemos que tienen alumnos que nunca habían entrado en clase te piden trabajar de esta manera”(D2, p.4).

No obstante, no todos los alumnos se han mostrado tan motivados ante este tipo de metodología, ya que “hay muchos tipos de personas y no a todo el mundo le funciona, no a todo el mundo le gusta jugar, aunque parezca increíble cuando estás hablando de adolescentes, pero en general les ha gustado bastante”(D3, p.5)

Las **tecnologías digitales** han sido otro de los pilares en los que se ha sustentado este proyecto. Todos los alumnos se han criado rodeados de tecnologías digitales, y se mueven con ellas como pez en el agua. Todos afirman utilizarlas a diario, especialmente el teléfono móvil y el ordenador. Lo usan sobre todo para mantenerse en contacto con los amigos a través de redes sociales, para descargar música y también para buscar información.

El uso de la tecnología digital que se hace difiere en las diferentes materias, pero en general la herramienta que más utilizan es el ordenador para buscar

información y para realizar trabajos escritos o presentaciones. El uso del móvil se da de manera marginal, a la hora de hacer algún kahoot.¹⁴

La mayoría de los alumnos manifiestan que el uso de estas tecnologías les motiva a la hora de realizar trabajos en el aula y les facilita mucho el trabajo en grupo, al poder compartir todo tipo de ficheros o trabajar en grupo en un mismo documento alojado en la nube. Además, el uso de tecnologías iguala mucho las posibilidades de algunos alumnos que presentan más dificultades en los aprendizajes o bien que precisan de una adaptación que sin la tecnología sería mucho más complicada de realizar, como sería el caso de un alumno del grupo que es invidente u otro que presenta una dislexia muy importante.

En ambos casos el poder trabajar con los ordenadores les ha permitido realizar el mismo trabajo que los demás compañeros, hecho fundamental cuando pensamos en factores que pueden ayudar a que todo el alumnado se sienta incluido. “Tenemos alumnos que si no fueran por las nuevas tecnologías no podrían ni tan siquiera comprender un texto, no podrían acceder a la información, y pueden hacer las clases más participativas, más divertidas, incluso pueden compartir documentos que de otra manera no tendrían, pueden interactuar entre ellos. pero es una herramienta más, no la panacea” (D2, p. 3).

Dos categorías que han emergido y que están íntimamente relacionadas, tienen una importancia capital. Nos referimos a las categorías **Exclusión e Inclusión**. Cuando se pregunta a los alumnos sobre estos términos, no parecen tenerlos muy claros. Respecto a la exclusión, entienden que esta sucede cuando “te echan de un sitio...no, no te echan, te excluyen de que estés allí. Te dejan fuera, no te echan. O sea, ni te dejan entrar” (A1, p.9). Y al contrario, la inclusión es cuando “te incluyen, que te aceptan como eres”(A3, p.12).

¹⁴ Aplicación web y móvil en que los alumnos compiten para resolver una serie de preguntas. Las cuestiones planteadas por el profesor se ven en la pizarra únicamente, y el alumno ha de estar atento a la pregunta para contestar lo más rápido posible con su teléfono u ordenador. Web: <https://play.kahoot.it>

Los motivos por los que un alumno puede quedar excluido de las dinámicas de aula son básicamente dos. Por un lado, las dificultades en los aprendizajes es una de las razones por la que algunos alumnos quedan desplazados. Trabajar con alumnos con más dificultades es percibido como un sobreesfuerzo para el alumno que tiene menos dificultades, y no se plantean de manera explícita que ellos también pueden aprender cosas de estos alumnos. Ante la posibilidad de trabajar con alumnos vulnerables, A1 dice; “Buah, me da mucha pereza esa gente, porque hay que trabajar más, estar más pendiente de que trabajen, de ayudarles. No porque piense que son menos ni nada. Ya me cuesta a mi ponerme a lo mío como para ponerme con lo de los demás (p.10).

La necesidad de sacar unas buenas calificaciones por parte de buena parte de los alumnos hace que vean como una pérdida de tiempo el ayudar a los que tienen más dificultades, y algunos sólo contemplan ayudarlos si eso tuviese un reconocimiento en sus calificaciones. Así, A7 afirma que “si se me valora lo que voy a hacer yo puedo...a ver...mmm...si yo sé que yo haciendo lo que tengo que hacer ayudando a los demás, o sea, porque ayudar puedo ayudar perfectamente, o sea, yo puedo decir “haz esto”, pero si yo sé que ayudando a esa persona estoy perdiendo tiempo para hacer más de lo que tengo que hacer, porque claro, tengo que llevar yo todo el trabajo” (p.9).

Pero también hay maneras más sutiles de excluir a una persona. Se puede aceptar a un compañero con más dificultades en un grupo y luego ignorar sus opiniones, mandándole faena que, a menudo el grupo no utilizará. Así pues, se da la circunstancia que el alumno aparentemente sí que está incluido en el grupo (al menos se sienta con ellos) pero después no existen dinámicas ni actitudes inclusivas que ayuden al alumnado más vulnerable a participar de manera activa en las actividades propuestas.

Al final todo “depende de como te rechacen del grupo, ¿sabes? Hay veces que tu te aceptan y te sientes que sobras ahí. Te sientes que estás ahí solo para ver como los demás trabajan” (A4, p.11). Por ejemplo, “Ves que sobras cuando los otros compañeros tienen diálogo entre ellos, se deciden, o sea se reparten su faena entre ellos, cuando estás ahí, sin hacer nada mientras todos trabajan.

Y nadie te dice..., o sea más o menos el que reparte lo que es el trabajo no te dice a ti nada que hacer” (A4, p.11). Para A3, estar en un grupo en el que no le incluyen plenamente y no puede hacer nada es igual que estar solo (p.2).

También se puede observar como el alumnado con menos dificultades insinúa que los problemas de exclusión los tiene la gente que, por diferentes motivos, no quiere integrarse. Según este punto de vista, es el alumno excluido el que ha de hacer el esfuerzo para incluirse en el grupo, como si las actitudes de los demás fuesen neutras y potencialmente excluyentes o inclusivas. A las dificultades de relación que tienen algunos los demás las contemplan como problemas de timidez, de manera que piensan que aquel que no se relaciona es porque no se esfuerza lo suficiente, y que si “estás callado mucho no te van a hablar porque piensan “es que este...”(A6, p7).

Otra tendencia es pensar que aquellos que no se relacionan con los demás es porque no quieren, y que si no lo hacen es porque no lo necesitan. Esta visión contrasta de manera radical con la manera que tienen de vivirlo y sentirlo dos de los alumnos que presentan más riesgo de quedar excluidos de la vida del aula de manera sistemática. Son dos alumnos con síndrome de Asperger, y uno de ellos presenta también problemas de conducta y otro es invidente. Cuando se les pregunta si tienen interés en participar en las actividades con sus compañeros de clase, la respuesta es afirmativa y contundente.

Cuando se le pregunta a uno de ellos si le preguntan si quiere formar parte de un grupo, la respuesta es clara: “No, la verdad es que no me lo ofrecen mucho... pues no sé, yo creo que deben de pensar de que a lo mejor no tengo interés, que sí que lo tengo, y más cuando trabajo en grupo, pero ya directamente ni me preguntan, y a mi eso la verdad me fastidia, porque claro, yo a una persona, quiera o no, igualmente se lo pregunto, aunque sea dos o incluso tres veces para asegurarme de si quiere o no quiere. Pero es que ellos ni me preguntan ni una” (A8, p.4). Por lo tanto, se confunde la dificultad de relación con el desinterés en establecer relaciones los demás, hecho que supone una gran barrera para la participación de estos alumnos.

La percepción que tienen estos dos alumnos es que están absolutamente solos, y lo que es peor, que es una situación que creen que hagan lo que hagan no va a cambiar, porque, tal como expresa A3, “siempre ha ido igual, sinceramente siempre ha ido igual ahora que lo pienso. Nunca he tenido demasiada afinidad con los compañeros. Aquí por lo menos, no”(p.12).

Ante esta situación cabe preguntarse que medidas o acciones pueden tomarse para evitar la situación de exclusión de estos alumnos. Cuando de le pregunta a A3 si ha vivido alguna situación en la que se haya sentido incluido, su respuesta es clara: pocas, muy pocas, no creo que haya pasado. Ahora no me viene ninguna a la cabeza (p.14). También A8 se manifiesta de manera similar ante la misma cuestión: “pues a eso no sé qué responder porque no me ha pasado nunca, de momento. Porque tampoco hay nadie que quiera trabajar más conmigo ni nada de eso y bueno” (p. 5).

Respecto a los trabajos en grupo, tampoco han tenido estos alumnos demasiadas oportunidades para interaccionar y compartir vivencias y situaciones que les permita crear vínculos con los compañeros. Cuando se le pregunta si alguna vez los han escogido otros compañeros para que trabajen en su grupo, A8 asegura que “nunca, no nos prestan atención. Pues como están ellos grupillo, se llevan bien entre uno y el otro, pues claro, nosotros somos los únicos que nos tienen como fuera, no nos hacen caso cuando tienen conversación con nosotros. Pues claro, directamente como que pasan, se centran solamente en sus amigotes y claro, como ya que se olvidan del mundo” (p.14).

La otra cara de la moneda, la **inclusión**, también es un concepto poco conocido para los alumnos. A1, a la pregunta sobre qué es la inclusión, contesta que “inclusión quiere decir que te incluyen en los planes, que cuentan contigo”(p. 9). Para A3 inclusión es “que te incluyen, que te aceptan como eres” (p. 12). A8 piensa de una manera similar, afirmando que estar incluido es poder estar “dentro de ellos, del grupo o trabajo que estés haciendo, que te vean como uno más, que no te dejen nada apartado”(p. 14).

Así pues, para los alumnos la inclusión está ligada al hecho de formar parte de un grupo y sentirse útil en él. Por lo tanto, no es solo cuestión de estar dentro de un grupo, sino de ver qué papel tiene uno dentro del grupo y que relaciones establece con los otros componentes. Estar dentro de un grupo pero no tener ningún papel o ser ignorado de manera sistemática por el resto de miembros está muy lejos de ser una situación inclusiva. Ante estas situaciones, la actitud del alumnado se convierte en un elemento fundamental para conseguir crear un entorno inclusivo en el que todos los alumnos se sientan reconocidos y valorados.

Para conseguir que ese entorno sea realmente inclusivo hay dos elementos clave que destacan por encima de todas. En primer lugar, es importante que la actitud del alumnado sea proactivo y esté dispuesto a relacionarse y a trabajar con todo el mundo, especialmente cuando hablamos del alumnado que presenta más dificultades.

Cuando se les pregunta a los alumnos que características piensan que han de tener las personas más acogedoras, la mayoría destacan aspectos como la paciencia, la empatía o la amabilidad. A2 cree que quizás se trata de “ser paciente, aceptar los errores de los demás” (p. 17). En cambio A1 cree que una persona inclusiva “tiene que ser una persona sociable, que sepa relacionarse con todo tipo de personas, con personas con problemas, con personas sin problemas” (p. 13).

Cuando se habla con los alumnos sobre situaciones en las que se hayan sentido excluidos, la mayoría manifiesta que ellos no están excluidos. Incluso aquellos que viven situaciones de exclusión parece que las ignoran o prefieren dar más importancia a los momentos en los que sí que sienten que forman parte de algo.

Únicamente dos alumnos han reconocido abiertamente estar excluidos en todo momento, mientras que alguno de los otros ha reconocido vivir alguna situación de exclusión, pero no por ello se siente excluido. Parece que la diferencia básica entre sentirse o no sentirse incluido es contar al menos con un buen

amigo con el que compartir las cosas, y para resolver esto “los demás podrían Intentar hacerse amigos de todos, no integrarse en sus amigos solo” (p. 15).

Por lo tanto, las características personales del alumnado, su empatía, sensibilidad, solidaridad y sentido de la justicia son aspectos muy importantes para empezar a construir un grupo inclusivo, pero no son suficientes por si solo. También se han de crear los espacios y las actividades que fomenten la relación entre compañeros, una relación que supere la superficialidad y les permita a todos conocerse unos a los otros.

Lo que hay que hacer para incluir a todo el mundo, según A1, es “no dejar a nadie de lado, pensando en los demás, pensando en qué puede sentir él. El problema es que cada uno ya tiene su grupo y como aquí la gente lleva mucho tiempo junta y ya tiene su grupo cerrado y todo” (p. 13). Para A2 lo importante es “ hacer actividades con diferentes grupos para que todos se vayan conociendo con todos, y vayan...no sé...yo creo que lo principal es eso” (p. 17).

De esta manera, parece que crear espacios en el que los alumnos puedan compartir experiencias y conocerse de una manera más personal, de manera que puedan crearse sentimientos de empatía y solidaridad, es un tema capital. En el proyecto Fotem el Camp se crearon grupos heterogéneos que tenían que trabajar de manera cooperativa.

Cuando de les pregunta si consideran que esta experiencia ha ayudado a mejorar la inclusión de todos los alumnos, la opinión general es positiva. Para A1 sí que ha ayudado porque “al juntar clases, 4B, 4A y 4C, pues la gente se ha relacionado con más gente, porque por ejemplo, nosotros nos juntábamos sólo con los de nuestra clase. A las horas del patio muchas veces nos quedábamos aquí solos, y pues ahora nos hemos juntado más con todos los 4º.” (p. 11). A6 también cree que ha beneficiado a las relaciones entre compañeros porque “por ejemplo..., pues como que pueden hablar con gente nueva que a lo mejor no han hablado antes”.

Para las tutoras, parece que el desarrollo del proyecto ha permitido potenciar la inclusión de todo el alumnado. Cuando de le pregunta a D1 si recuerda alguna actividad a lo largo del proyecto donde haya observado a alumnos que hayan quedado excluidos, contesta que "no, no caigo en ninguna actividad así que haya estado excluido. Han podido hacer todos casi todo, ¿no? No sé, no caigo ahora mismo" (p. 8).

Para D2 la experiencia también ha sido positiva: "Hemos tenido grupos donde curiosamente alumnos muy buenos en aprendizaje participaban activamente con otros que apenas habían entrado en clase, y que además en cursos anteriores habían sido compañeros suyos y jamás habían formado parte de su grupo y menos en un trabajo, se han podido trabajar perfectamente. Es más, los que aparentemente, como te decía, tienen un mejor nivel académico dependían, en muchos casos, de los otros, y se han integrado perfectamente, cada uno con las habilidades que tenía, pero sí" (p. 6).

La quinta categoría que ha aparecido con fuerza en el análisis de las diferentes entrevistas es el de **metodologías** de aula. Las metodologías usadas habitualmente en las diferentes materias es un tema muy importante, ya que estas determinan el tipo de relación que se establecen entre los alumnos, dando más o menos oportunidades de interaccionar a la hora de trabajar y compartir experiencias.

Respecto a las maneras más habituales de trabajar en el aula, parece que no hay una manera que domine, trabajando tanto de manera individual como por parejas y en grupos. Respecto a las maneras en las que los alumnos prefieren trabajar, la mayoría de ellos se decantan por trabajar en grupo porque "estás como más..., que si no sabes algo puedes preguntar y..., pues ayudas a un compañero y él también te ayuda a ti" (A5, p. 6). También para A3 es mejor trabajar en grupo porque "voy con gente, que si se me olvida hacer algo me dicen: eh, que tienes que hacer esto, y entonces lo hago, y que no estoy solo" (p. 3).

Únicamente en dos casos hay opiniones discrepantes, pero por razones diferentes. Uno de los alumnos que tiene serias dificultades para relacionarse con los compañeros y una discapacidad visual manifiesta que prefiere trabajar de manera individual porque “así tengo las cosas más organizadas, se organizarme las partes que tengo que hacer primero y las que no” (A8, p. 3). También A7 manifiesta su inclinación por trabajar sola, ya que de esta manera “puedo organizarme yo, no dependo de nadie, no tengo que esperar a que nadie haga nada” (p. 1).

Las docentes, por su parte, apuestan por la diversidad metodológica y por la creación de espacios donde los alumnos puedan compartir experiencias y conocerse más. En este sentido D2 afirma que “combino desde la metodología más tradicional, aunque intento evitar las clases magistrales, hasta metodologías...intento ser...utilizar sobre todo...ser...utilizar las diferentes o aprovechar las diferentes inteligencias, visual, la auditiva, en función de los alumnos” (D2, p. 2).

Para D1 “todas las clases no se pueden hacer con actuaciones de éxito, como grupos interactivos o tertulias o biblioteca tutorizada, pero tienes un abanico de actividades muy amplio para hacer...desde un día tendrás que hacer una pseudo clase magistral dando una píldora de teoría pero luego podrás ponerlo en práctica trabajando en cooperativo, con grupos heterogéneos...” (p. 3).

Así pues, las tres docentes están de acuerdo en aplicar diferentes metodologías para beneficiar a todos los alumnos y ayudarles a desarrollar las diferentes capacidades, creando espacios y momentos en los que poder compartir experiencias y sentimientos, de manera que se establezcan relaciones personales entre el alumnado más cercana y solidaria, aunque esto no siempre es posible debido a las exigencias del currículum, la estructura de los grupos homogéneos y las características de los mismos.

El sexto concepto que ha emergido del análisis de las entrevistas ha sido el de **relaciones**, tanto las que se establecen entre el alumnado como la que se da entre este y el profesorado. Cinco de los ocho alumnos entrevistados expresa

que tienen un buen número de personas con las que se relaciona en el centro. Los otros estudiantes manifiestan que tienen una o ninguna persona con la que se relaciona habitualmente en el centro.

Ante esta situación indican que les gustaría relacionarse con más personas, pero que son estas las que no les dan mucho margen a la hora de formar parte de sus grupos y a menudo su falta de habilidades sociales les hace imposible este acercamiento. Cuando de le pregunta a D3 qué cosas podría hacer para intentar acercarse a otros compañeros, comenta que “podría intentar atreverme a hablar más con ellos pero me da mucha vergüenza...tengo mucha vergüenza y un corte que te cagas que no puedo” (p. 10).

Ante la pregunta de si el proyecto había ayudado a mejorar las relaciones entre los alumnos, A5 cree que “mejora las relaciones, porque a veces nos juntamos, o sea, solo estamos con los de 4t C y a lo mejor trabajamos mejor con alguno del 4tB o del 4t A” (p. 9). De nuevo surge la importancia de contar con espacios y tiempos juntos en los que trabajar, compartir y conocerse mutuamente. En definitiva, “cuando se conocen es cuando se respetan y es cuando se generan los vínculos que tienen que existir en un aula, tiene que haber vínculo entre el alumnado, vínculo con los docentes” (D1, p. 4).

Por lo que respecta a las relaciones del alumnado con los profesores, los primeros expresan que prefieren relacionarse “como de tú a tú, que es el hecho que no es en plan “soy tu profesor”, sino a parte de ser tu profesor, soy tu amigo, ¿sabes? Puedo charlar contigo de cualquier cosa (A2, p. 10). También A5 afirma que prefiere a los profesores que “son majos, amables, te entienden, te saben ayudar y siempre están ahí” (p. 13).

Queda claro que los alumnos valoran de sus profesores la cercanía, la disponibilidad y la ayuda tanto académica como personal. Queda clara la importancia de buscar espacios en la que profesores y alumnos puedan dialogar y conocerse de manera que este conocimiento mutuo ayude a mejorar las relaciones y, por lo tanto, el clima a la hora de trabajar y convivir.

El último elemento emergido durante el análisis de las entrevistas ha sido el de **grupo**. Cuando se ha preguntado al alumnado si estaba a gusto en su grupo-clase de referencia, la respuesta de todos ellos ha sido positiva. Respecto a las razones o criterios a la hora de hacer la separación de grupos, los alumnos no lo acaban de tener claro del todo, aunque lo intuyen. Así, A5 cree que “los del A son los que quieren hacer universidad o bachillerato, los del B los que quieren hacer un ciclo formativo o algo así y los del C es que no lo tienen claro” (p. 12).

Por su parte, A6 piensa que “en el A están los que más capacidad tienen, como que tiran más. En el B les cuesta un poco más pero en el C son los que sí que les cuesta bastante” (p. 5). Para A3 “el C es para trabajos manuales, B trabajo cutre sinceramente, porque sinceramente es como el A pero sin nota y el A es para gente que tiene la nota entera y que puede tirar más “pallá” (p. 9).

Si bien los alumnos no son capaces de explicar con exactitud las razones por las que son separados en grupos, si intuyen que estas están relacionadas con su rendimiento académico o su capacidad de aprender. Por lo tanto, la sensación de buena parte de los alumnos es que están en un grupo en el que se tienen expectativas mas bajas sobre ellos mientras que los alumnos del grupo A tienen la sensación de estar por encima del resto de los compañeros de los otros grupos.

Al preguntarles sobre su preferencia a la hora de trabajar, si en grupos como los que están o si preferirían trabajar en grupos heterogéneos, la mayoría de ellos se pronuncia a favor de esta última opción. D3 afirma que él “metería a diferentes tipos de personas en cada grupo en lugar de meter a todos iguales, porque así al menos llegan a la comprensión...pues si hay de todo eso podría ayudar a que todo el mundo tuviera gente que “desto”, porque en mi clase sinceramente no hay nadie que..., a ver, todos son como muy diferentes a mi, incluso no encajo con casi ninguno” (p. 11).

Por otro lado A8 cree que “mezclados funcionarían mejor. Bueno, todos mezclados, no sé, yo creo que habría más posibilidades, porque claro, ahí se

juntan como personas con distintas cualidades y claro, hay más posibilidades de que no se, a lo mejor te llevas mejor con uno, con otro peor. Porque luego así en el grupo si ya todos desde el primer momento no te aceptan, pues claro, ya cuesta llevarte bien con alguno en específico, porque claro, si todos te tratan igual.

Las resistencias más grandes a la hora de plantear la opción de trabajar siempre en grupos heterogéneos la muestran precisamente alumnos del grupo A, ya que perciben la opción de trabajar con alumnado de los grupos de diversidad como un problema que les haría aprender menos o trabajar peor, al mismo tiempo que les tocaría cargar con parte del trabajo que los otros no sean capaces de hacer.

Un ejemplo ilustrativo lo encontramos en A7, que asegura no tener “nada en contra de las adaptaciones, lo único que la gente que no tiene adaptación que esté toda en la misma clase. Además el material que se dan las clases es bastante distinto, si ya se ve. Los del B hacen cosas distintas en mates y nosotros no” (p. 4).

También A6 cree que “es bueno separarlos, porque si estamos todos en grupo mezclados a lo mejor hay gente que tira que se tiene que poner al nivel de los demás sólo porque los otros no tiran, entonces...” (p.5). En cambio, las tres docentes se muestran de acuerdo en este tema, y se posicionan claramente a favor de los grupos heterogéneos.

A1 afirma que mezclaría, por supuesto, un A, un B y un C. ¿con las dificultades que esto conlleva? Sí, pero entonces, si se sabe que se tienen grupos heterogéneos, se piensa como se puede trabajar la diversidad, y se busca los referentes, cómo se está trabajando la diversidad hace años en los sitios dónde está científicamente probado que está funcionando, y que se mejora la socialización en el centro y fuera del centro en el barrio (p. 3).

También D2 se inclina por los grupos heterogéneos, porque “necesitan de los demás para poder estar en clase, y es que además, en la vida real, después se

ve, cuando lleguen al mundo laboral, van a tener que encontrarse con personas de diferentes capacidades, diferentes formas de trabajar. A parte, un alumno puede ser muy hábil en contenidos pero no en...por ejemplo, en tecnologías, puede ser muy bueno en castellano pero no en inglés, entonces ¿cómo los agrupas? Entonces, para mi es más inteligente el alumno que sabe adaptarse a otros alumnos” (p. 2).

4.2. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

El cuestionario de escala tipo Likert ha sido contestado por 36 alumnos de 46, que es un 78% de la totalidad del alumnado que conforma el grupo de 4º de la ESO. Los 12 alumnos que no completaron el cuestionario no lo hicieron por diferentes razones. Cuatro de estos alumnos no asistieron al instituto por razones médicas, tres alumnos se dieron de baja del centro antes de acabar el curso (en todos los casos para regresar a su país de origen) y los otros cinco no contestaron por razones personales desconocidas.

De los 36 alumnos que sí contestaron el cuestionario, 24 han sido chicos y 12 chicas. Respecto a su grupo-clase de referencia, completaron el cuestionario 16 alumnos del grupo A, 15 del grupo B y 5 del grupo C.

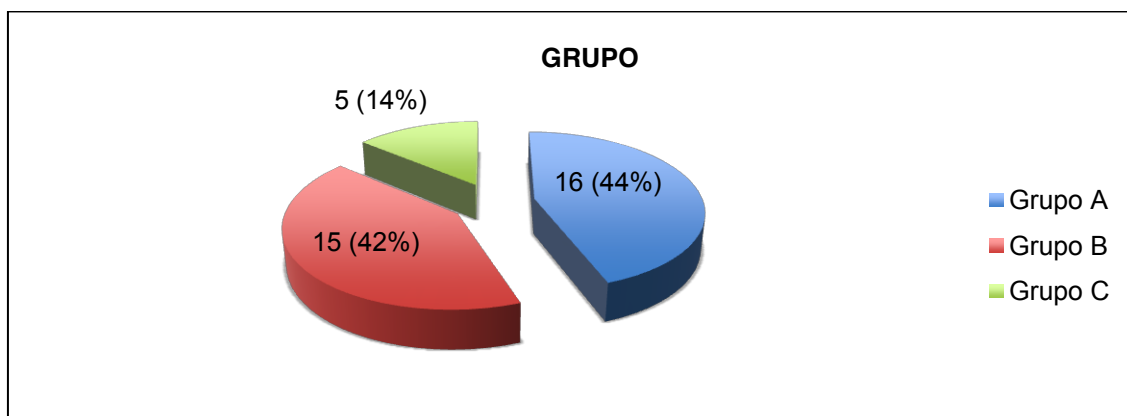


Figura nº 13. Gráfico sobre alumnado según grupo-clase

En la primera afirmación del cuestionario, se le plantea al alumnado si su motivación para trabajar aumenta cuando utiliza tecnologías digitales como el ordenador o el teléfono móvil. De los 36 alumnos, 16 contestaron estar muy de acuerdo, mientras que 13 afirman estar bastante de acuerdo. En el otro extremo, 3 alumnos expresan estar poco de acuerdo y 4 alumnos nada de acuerdo. Así pues, un 80.1% del alumnado manifiesta que el uso de las

tecnologías digitales les ayuda a estar más motivado a la hora de trabajar mientras que un 19.4 manifiestan que las tecnologías digitales no les suponen un factor motivacional a la hora de trabajar.

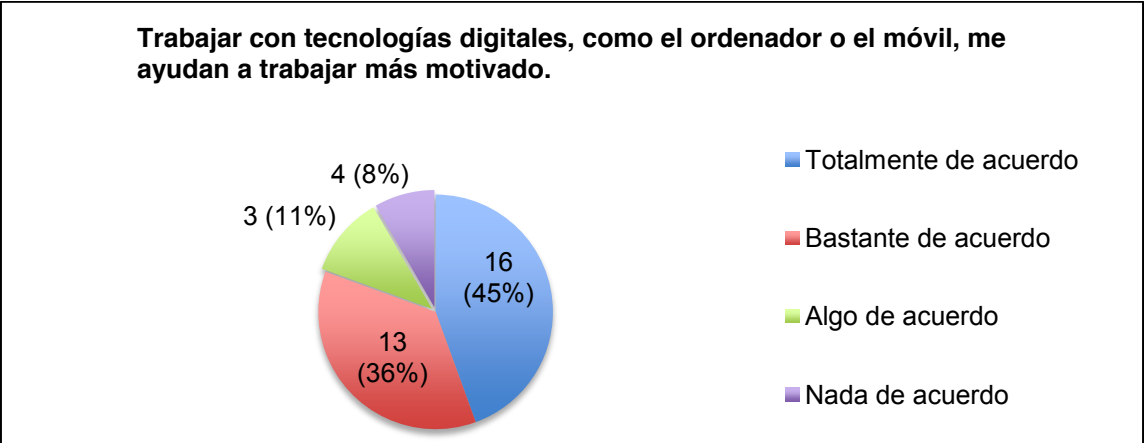


Figura nº 14. Gráfico sobre motivación y tecnologías digitales

Si lo analizamos por grupo podemos ver que una mayoría de los alumnos que afirman que su motivación no aumenta con las tecnologías digitales son del grupo A, mientras que la práctica totalidad del alumnado que conforma los dos grupos de diversidad sí que se siente más motivado con el uso de las tecnologías. Esto puede deberse a que en el grupo A el alumnado está más habituado a las clases de tipo más magistral, mientras que el alumnado de los grupos B y C encuentran en la tecnología una herramienta útil que les ayuda a trabajar de maneras diferentes, facilitando su motivación frente a los contenidos curriculares.

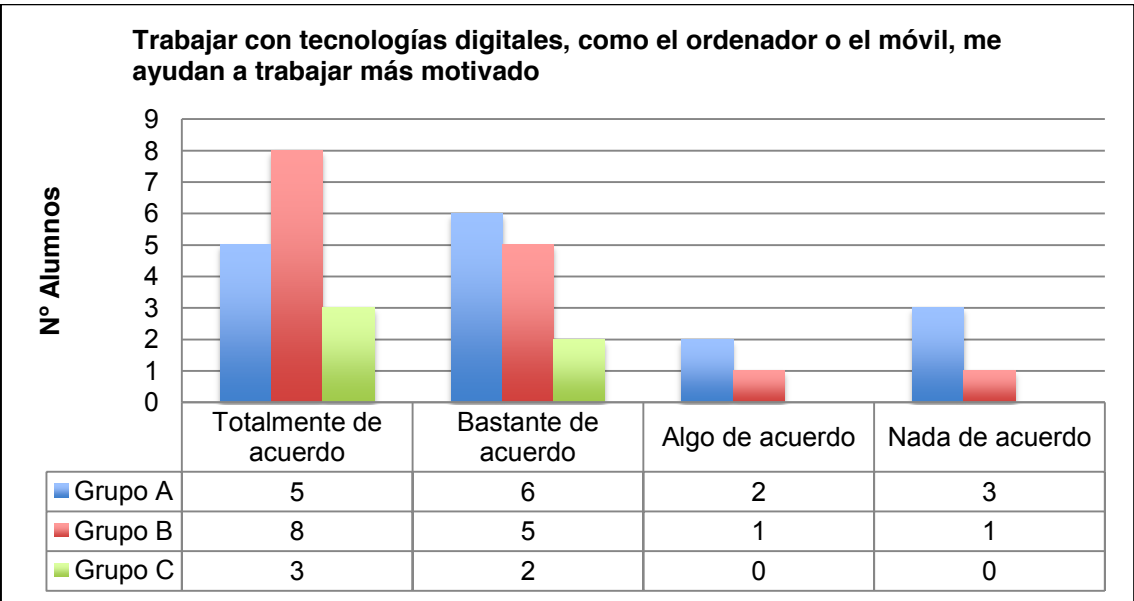


Figura nº 15. Gráfico sobre motivación y tecnologías digitales por grupo-clase

El segundo ítem del cuestionario afirma que las tecnologías digitales son usadas normalmente a la hora de realizar los trabajos de clase. Ante esta afirmación, 24 alumnos están totalmente o bastante de acuerdo, mientras que 12 manifiestan que están algo o nada de acuerdo. Se observa como un 67 % del alumnado está entre bastante y algo de acuerdo con la afirmación, dominando claramente sobre aquellos que piensan que las tecnologías se usan habitualmente y sobre los que discrepan totalmente sobre esta aseveración. Es decir, los dos extremos se quedan en minoría. Esto puede deberse a que sí que se da un uso de las tecnologías digitales en el trabajo escolar pero este uso de las tecnologías no es percibido por la mayoría del alumnado como habitual o que esté integrado en todas las materias.

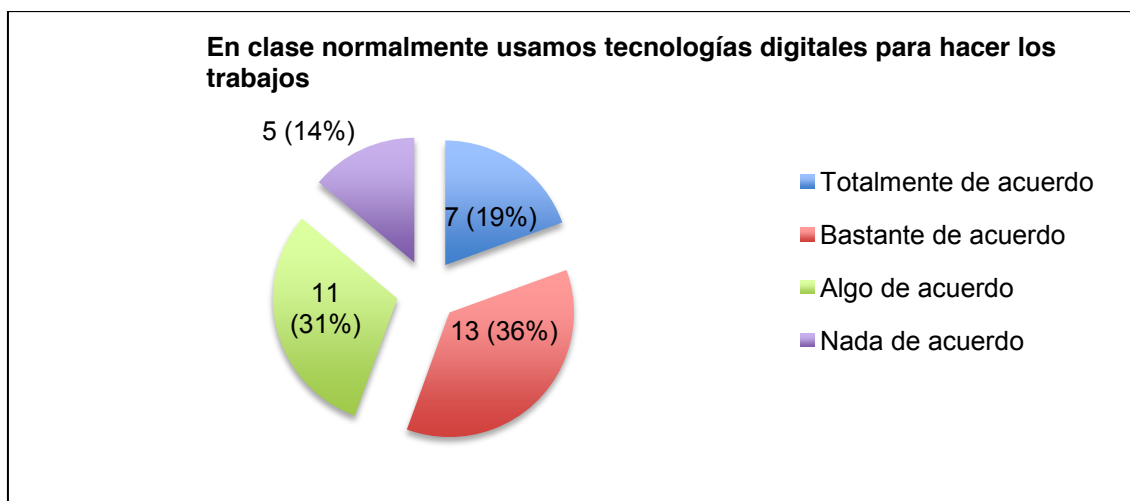


Figura nº 16. Gráfico sobre el uso de las tecnologías digitales en los trabajos escolares

En el siguiente gráfico podemos observar que el uso que se da de las tecnologías digitales en el grupo A y en los grupos de diversidad B y C son similares. En la afirmación anterior se observa cómo una mayoría significativa de alumnos de los grupos B y C afirman sentirse más motivados cuando usan las tecnologías digitales, y sin embargo no hacen un mayor uso de los recursos digitales que los alumnos del grupo A, cuando estos manifestaban en mayor medida que las tecnologías no era un factor motivacional (si bien una mayoría también pensaba que sí lo es).

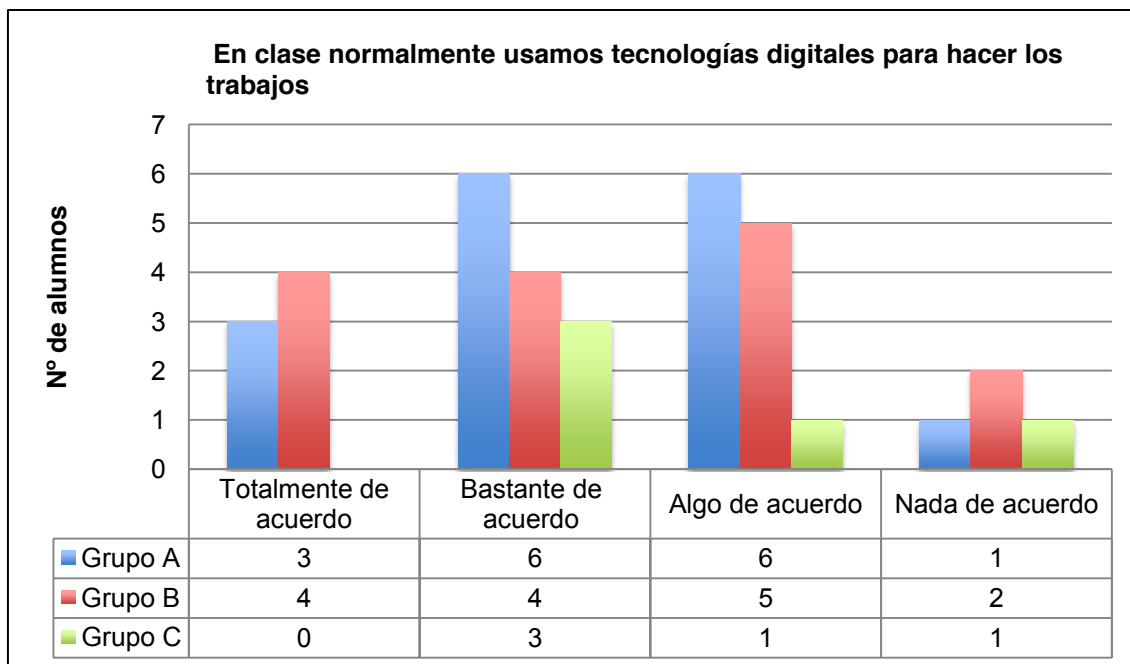


Figura nº 17. Gráfico sobre el uso de tecnología digital por grupo-clase

En el ítem número tres se plantea la preferencia del alumnado a la hora de trabajar en grupo por encima del trabajo individual. De los treinta y seis alumnos encuestados, 8 afirmaron estar totalmente de acuerdo con la preferencia del trabajo en grupo sobre el trabajo individual. También estuvieron bastante de acuerdo 14 alumnos, mientras que 14 se mostraron algo o nada de acuerdo con la afirmación.

Es significativo el hecho que un 39% del alumnado prefiera el trabajo individual por encima del grupal. Este hecho tiene un impacto negativo en diferentes aspectos relacionados con la inclusión del alumnado más vulnerable y con la adquisición por parte de todo el alumnado de determinadas competencias y actitudes que solamente pueden ponerse en acción en entornos de trabajo grupal.

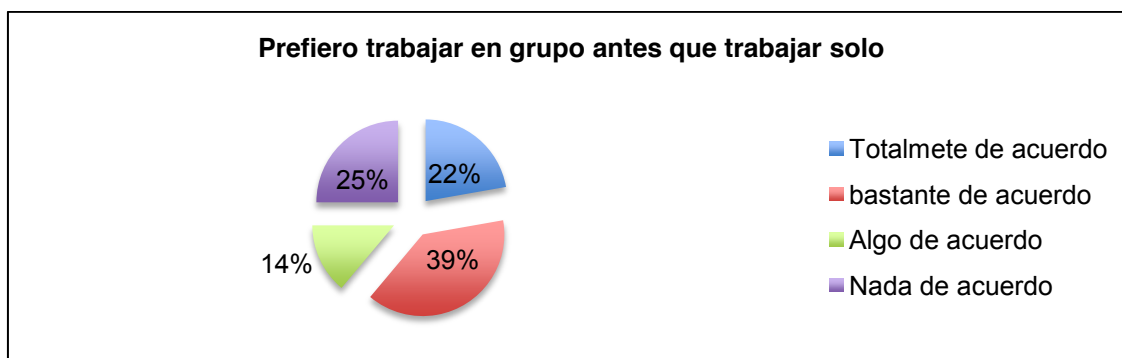


Figura nº 18. Gráfico sobre preferencias sobre trabajar de manera individual o en grupo

Si observamos esta preferencia por grupo-clase, podemos observar como en los tres grupos hay alumnos que muestran su preferencia por trabajar de manera individual antes que trabajar con otros compañeros, si bien el número de estos alumnos es mayor en el grupo A si lo comparamos con el alumnado de los grupos B y C. Esto sucede porque delante de trabajos o tareas complejas, los alumnos con más dificultades encuentran en los compañeros un punto de apoyo y de soporte, mientras que algunos alumnos del grupo A encuentran que trabajar en grupo les supone un exceso de faena porque consideran que los compañeros del grupo no trabajan tanto como ellos.

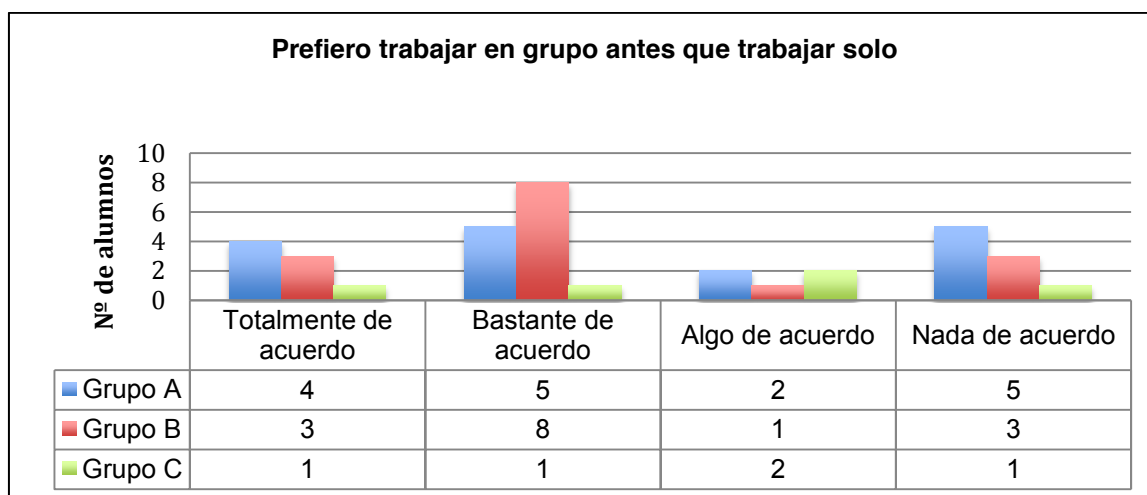


Figura nº 19. Gráfico sobre preferencias sobre manera de trabajar por grupo-clase

El cuarto ítem del cuestionario afirma que el alumno prefiere trabajar con compañeros que trabajen bien, aunque estos no sean sus amigos. Es decir, plantea a los alumnos la situación en la que en la elección de compañeros han de priorizar las afinidades a la hora de trabajar o a la hora de relacionarse, cuando esto no se da al mismo tiempo. De los 36 alumnos, un 64% prioriza el trabajar bien antes que el trabajar con amigos, y el 36% prefiere trabajar con sus amigos, aún a costa del resultado final del trabajo a realizar.

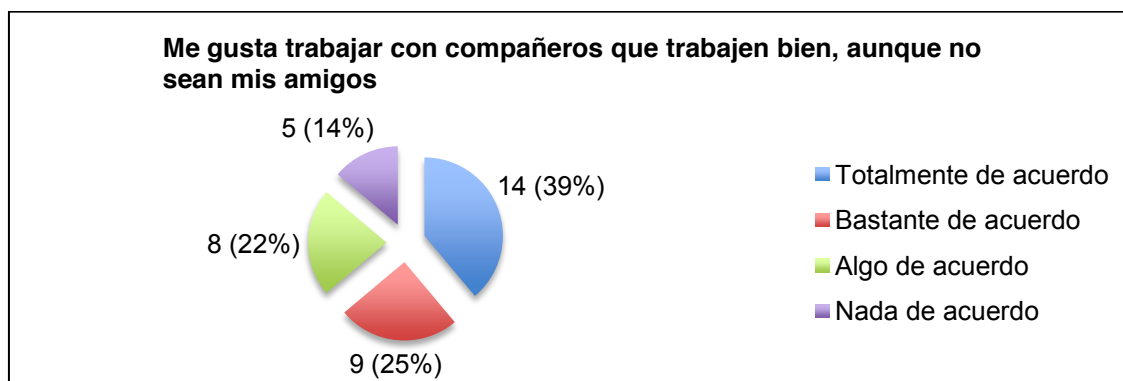


Figura nº 20. Gráfico sobre elección de compañeros de trabajo

Si observamos estos datos desde la perspectiva de cada grupo, podemos ver que, contrariamente a lo que se podría pensar, son los alumnos de los grupos de diversidad los que priorizan de una manera muy clara el hecho de trabajar bien en grupo por encima de la posibilidad de trabajar con sus amigos. En cambio, más del 50% de los alumnos del grupo A prefieren trabajar con amigos, aunque estos no sean buenos trabajadores cuando se hacen los grupos.

Estos datos pueden sorprender porque a priori se puede pensar que los alumnos que tienen como meta hacer bachillerato una vez acabada la ESO priorizan el trabajo y no las relaciones de amistad y los alumnos de los grupos de diversidad, al presentar más dificultades en los aprendizajes más formales prefieran estar con los amigos. Parece que los alumnos con más dificultades son conscientes de las mismas y prefieren trabajar con otros compañeros que les ayuden a superar dichas dificultades y no con amigos que, en muchos casos, tienen dificultades similares en los contenidos curriculares.

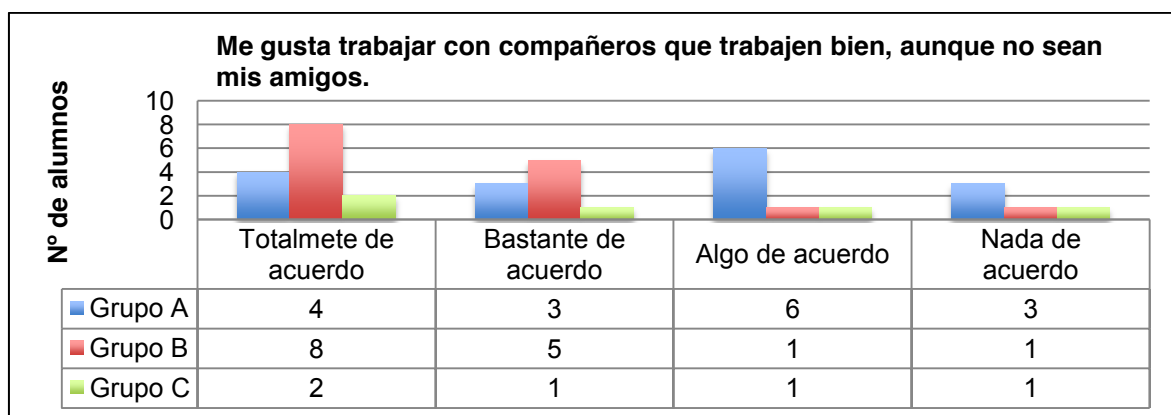


Figura nº 21. Gráfico sobre elección de compañeros de trabajo por grupo-clase

El quinto ítem plantea la situación contraria. Expone a los alumnos la opción de trabajar con compañeros con los que se lo pasan muy bien pero que no trabajan demasiado. Solamente 6 alumnos están de acuerdo con esta afirmación, mientras que 30 alumnos, un 84%, manifiestan que prefieren compañeros con los que trabajar bien, aunque no sea tan divertido, dato que confirma la afirmación realizada en el ítem anterior.

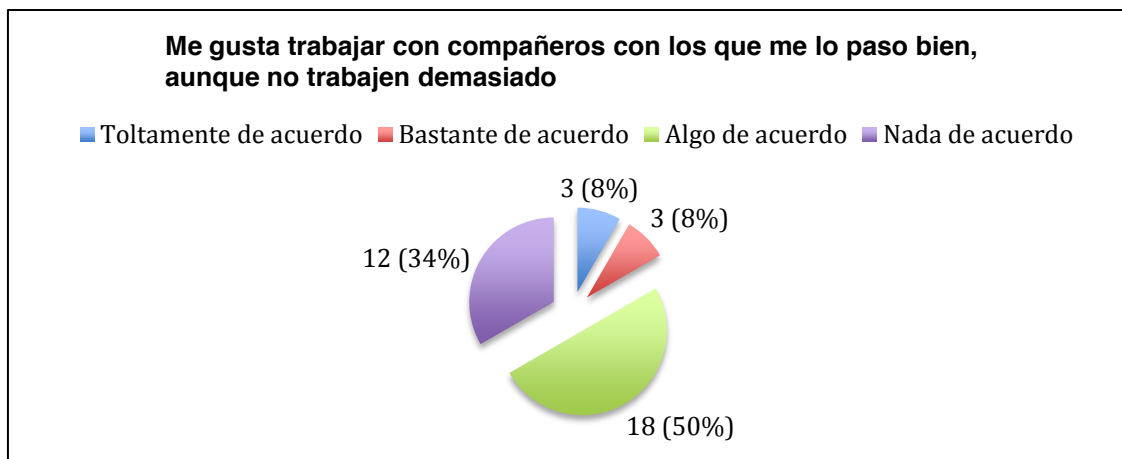


Figura nº 22. Gráfico sobre elección de compañeros de trabajo 2

El sexto ítem del cuestionario pregunta acerca de la actitud que tienen los alumnos frente a compañeros que muestran más dificultades a la hora de trabajar. Una mayoría muy importante del alumnado afirma que le gusta ayudar a los compañeros que les cuesta más realizar las tareas más académicas. Un 86,2 % está dispuesto a ofrecer su tiempo para ayudar, mientras que un 13,8% no están demasiado inclinados a ofrecer esta ayuda.

Por lo tanto, se observa un alto grado de compañerismo, al menos por lo que respecta a las intenciones en el plano intencional, a la hora de ayudar a los compañeros, si bien en el día a día en el aula no siempre se ofrece esta ayuda, o los contenidos y metodologías usadas no benefician este trabajo entre iguales.

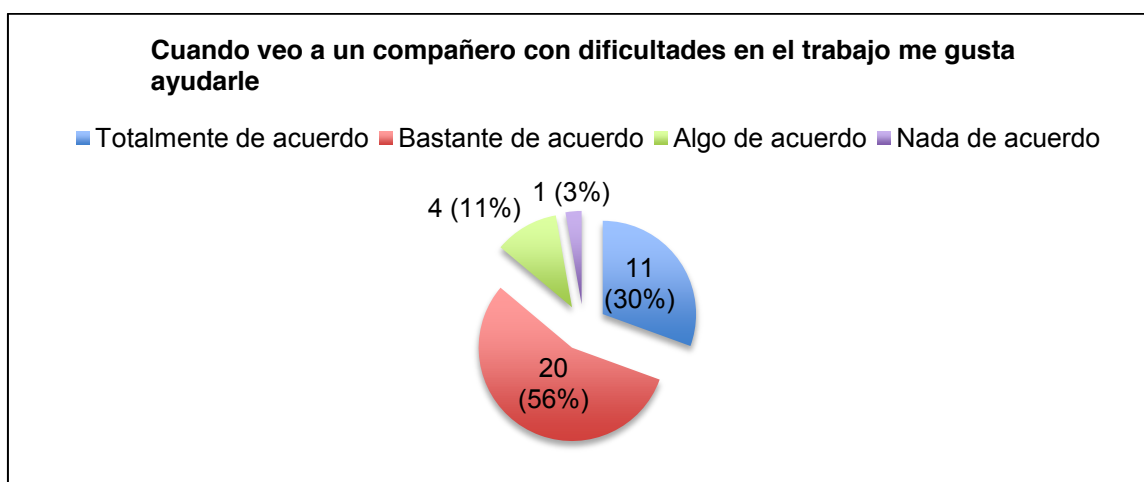


Figura nº 23. Gráfico sobre predisposición a ayudar a otros compañeros

Si observamos estos datos por grupos, podemos observar como la mayoría de los alumnos que muestran poca predisposición a ayudar a los compañeros que muestran más dificultades pertenecen al grupo A. En cambio, los alumnos que en principio tienen más dificultades en las actividades de aula están más dispuestos a ayudar a compañeros que muestren más dificultades que ellos. Probablemente la empatía respecto a los compañeros que tienen dificultades es mayor en el alumnado que también las tiene o las ha tenido en algún momento. Aún así, el alumnado que está dispuesto a ayudar a otros compañeros es la gran mayoría.

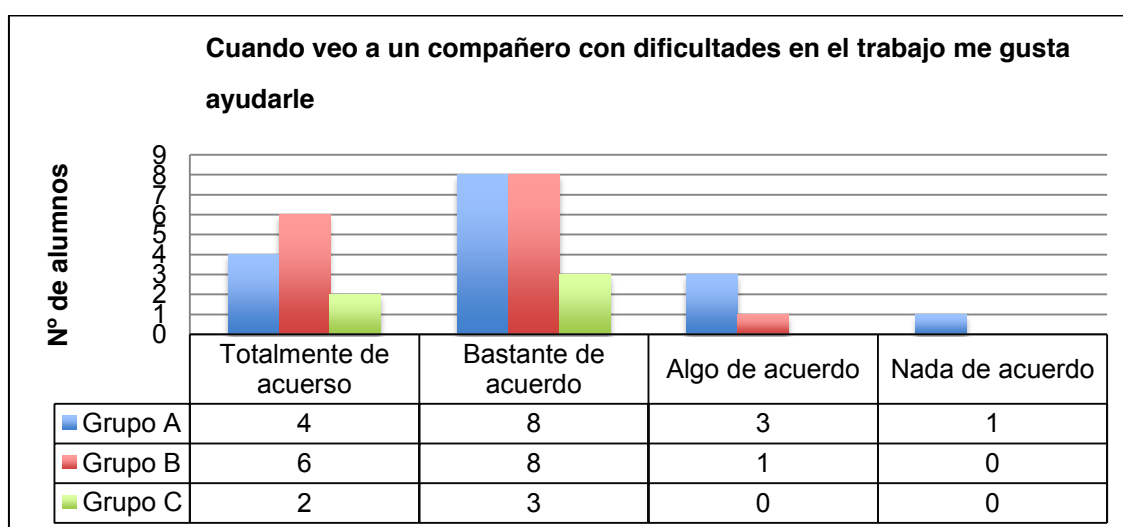


Figura nº 24. Gráfico sobre predisposición a ayudar a otros compañeros por grupo-clase

La cuestión número siete del cuestionario interroga al alumnado acerca de sus actitudes delante de situaciones de exclusión de los compañeros. Ante la posibilidad de que un alumno quede solo a la hora de hacer algún trabajo, 22 alumnos manifiestan que intentan incluirlo en su grupo, mientras que 14 alumnos no muestran una actitud muy inclusiva ante este tipo de situaciones.

Por lo tanto, un 35 % del alumnado afirma no hacer nada, o hacer poco, ante situaciones compañeros que, por diferentes motivos, en un momento dado pueden quedar excluidos del grupo. Esta situación sorprende si tenemos en cuenta que en el ítem número 6 una gran mayoría del alumnado manifestaba su predisposición a ayudar a los alumnos que mostraban más dificultades, y en cambio un número significativamente mayor afirma que está poco o nada dispuesto a integrar a estos mismos alumnos.

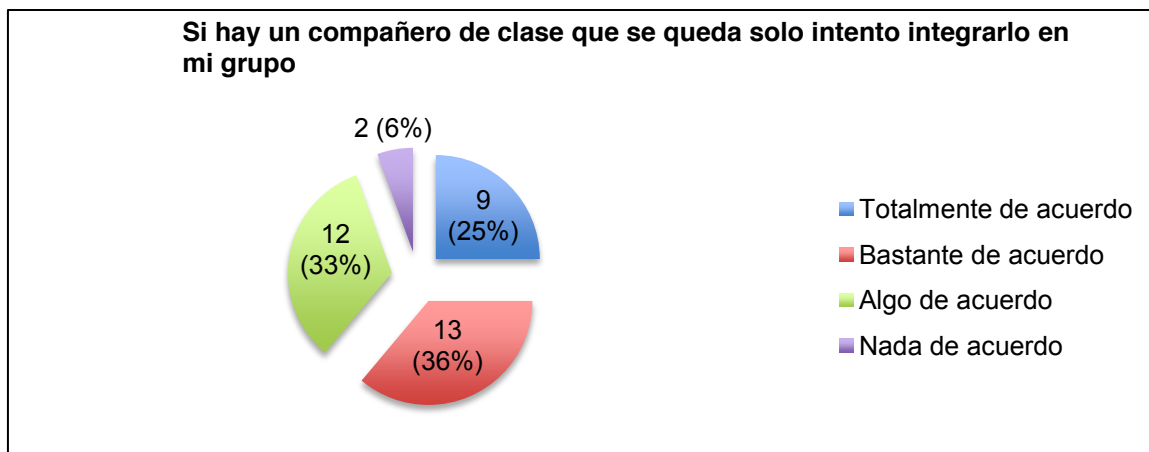


Figura nº 25. Gráfico sobre predisposición a ayudar a otros compañeros

Analizando estos datos partiendo del grupo-clase de referencia, podemos observar como un 50% de los alumnos del grupo A se muestran poco o nada inclinados a integrar en su grupo de trabajo al alumnado que queda excluido de una actividad, trabajo o grupo.

Llama la atención como también algunos alumnos de los grupos de diversidad tampoco se muestran muy dispuestos a integrar a los alumnos que quedan fuera, y más teniendo en cuenta que muchos de ellos han vivido en alguna ocasión la experiencia, nada agradable, de quedarse solos o excluidos de un grupo.

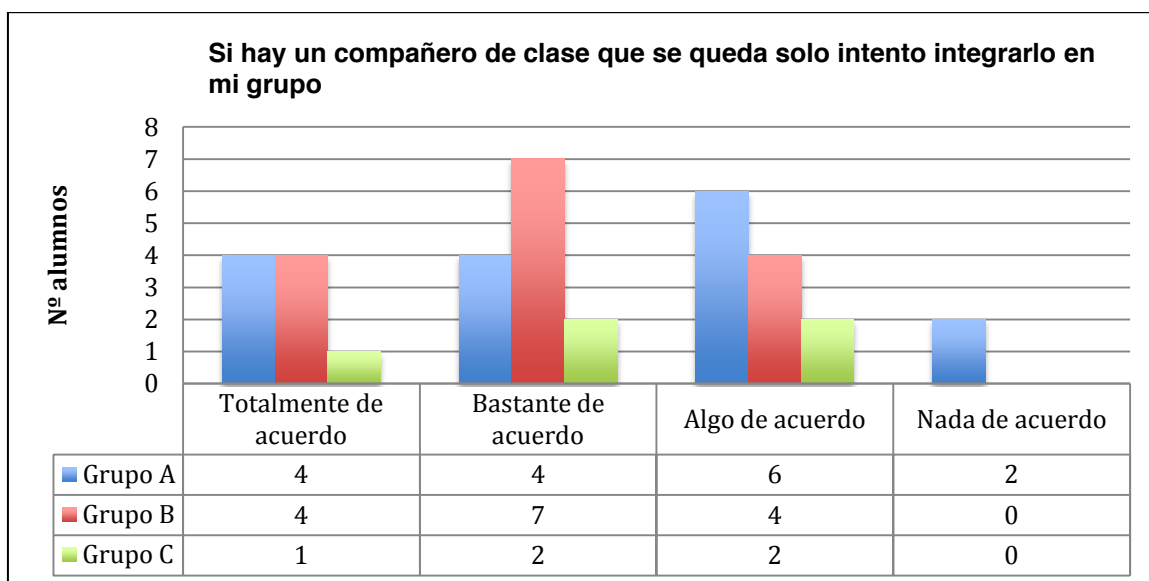


Figura nº 26. Gráfico sobre predisposición a ayudar a otros compañeros por grupo-clase

En el ítem número ocho se plantea la preferencia que tienen los alumnos respecto a la división del grupo de 4º por nivel académico en los grupos A, B y

C. En la afirmación se plantea esta división como positiva ya que permite a todo el alumnado trabajar mejor y de manera más acorde a sus capacidades.

Aunque muy igualado, por muy poco una mayoría del alumnado expresa su acuerdo con esta separación por niveles que creen que en otro grupo probablemente no podrían seguir el ritmo de los contenidos a trabajar.

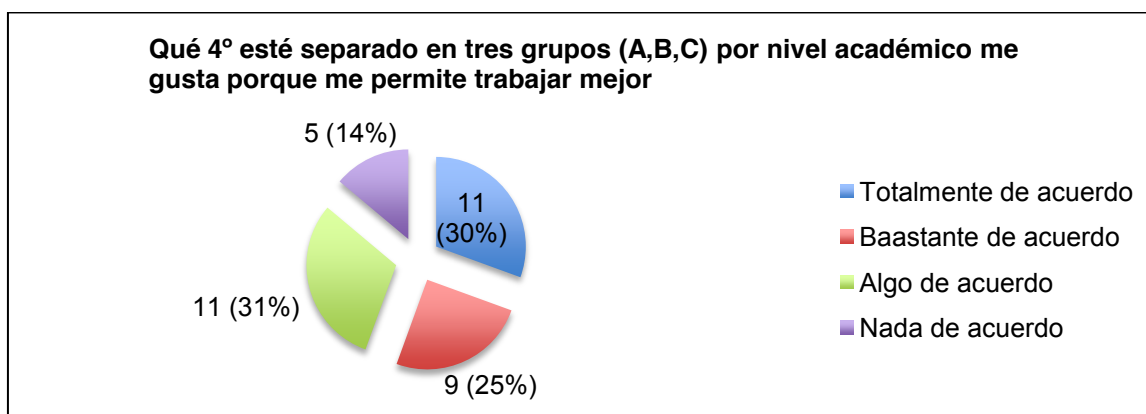


Figura nº 27. Gráfico sobre preferencias en la división del grupo de 4º ESO

Si analizamos estas respuestas a partir del grupo-clase de referencia, podemos observar como una mayoría del alumnado del grupo A prefiere continuar con la separación del grupo de 4º en grupos homogéneos por niveles, mientras que la mayoría de los alumnos que conforman los grupos de diversidad parecen inclinarse por la creación de otro tipo de grupo en la que el nivel académico no sea el criterio principal o único.

No obstante, también podemos ver como parte del alumnado de diversidad también se siente cómodo en este tipo de grupo. Esta situación se da probablemente porque una parte importante de este alumnado, y especialmente el del grupo C, manifiestan que prefieren no trabajar con alumnos del A, ya que no se ven capaces de realizar las mismas tareas, y por eso se sienten más seguros en grupos en los que sus compañeros muestran, al igual que ellos, ciertas dificultades en los aprendizajes más curriculares.

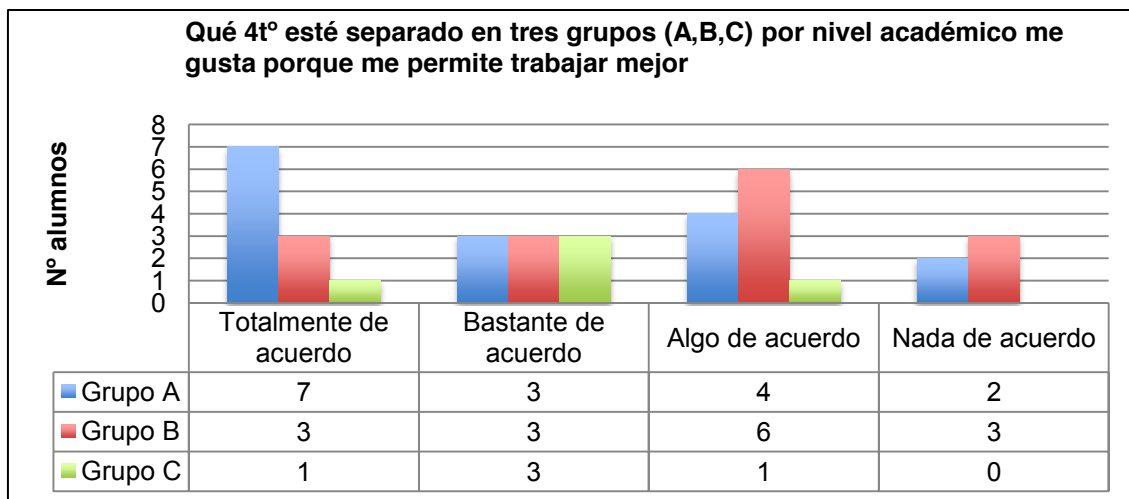


Figura nº 28. Gráfico sobre preferencias en la división del grupo de 4º ESO por grupo-clase

El ítem número nueve insiste en la cuestión de la separación del grupo de 4º por niveles, pero en esta ocasión plantea que este tipo de grupo puede etiquetar a todo alumnado, ya sea como buen estudiante o como estudiante con dificultades. Del total de alumnos encuestados, Solamente un 36,1% se muestran en contra de los grupos homogéneos por el riesgo de ser etiquetados, mientras que un 63% no entiende como importante que se les etiquete cómo más o menos inteligentes dependiendo a que grupo-clase estén asignados.

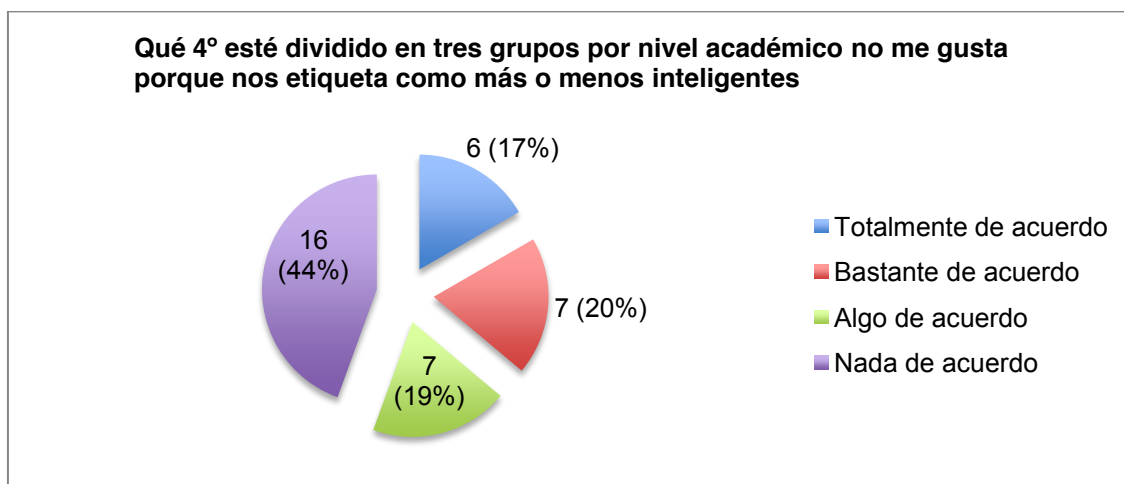


Figura nº 29. Gráfico sobre grupos homogéneos y etiquetaje del alumnado

Si estos datos se dividen según el grupo-clase del alumnado, vemos como en los tres grupos domina claramente la idea de que la conformación de grupos

homogéneos por niveles no los etiqueta como más o menos inteligentes, sin diferencias significativas entre los tres grupos.

Estos datos parece que vuelven a confirmar la preferencia del alumnado por los grupos homogéneos e ignoran o niegan las posibles consecuencias que esto puede tener, ya sea a nivel de etiquetaje, de expectativas académicas, de autoestima o de otra índole, o al menos no creen que el hecho de formar parte de uno de los grupos de diversidad les haga ser más inteligentes. Tampoco parece que los alumnos el grupo A se vean como más inteligentes por el hecho de formar parte de ese grupo-clase.

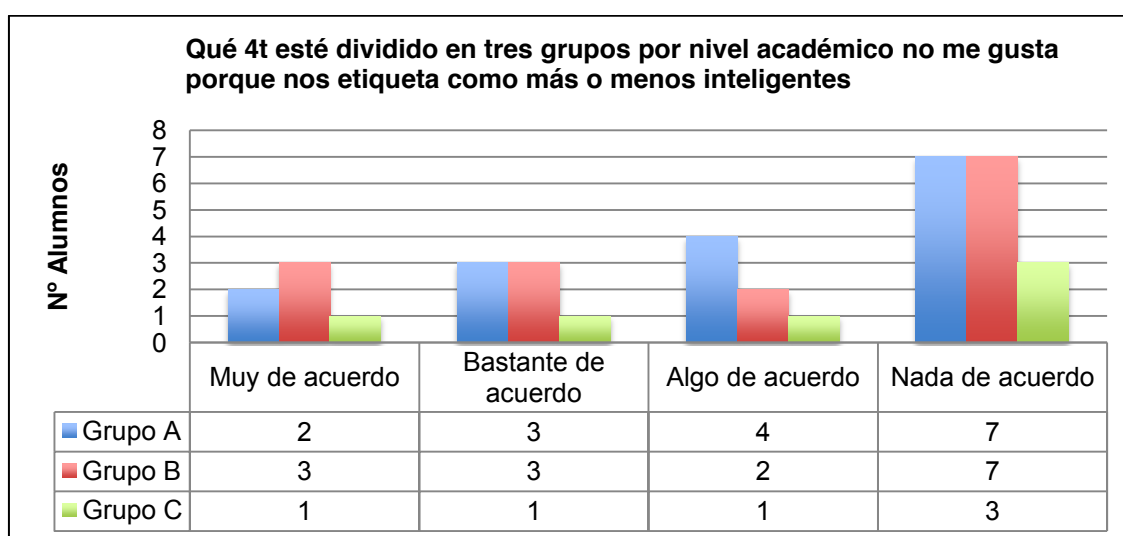


Figura nº 30. Gráfico sobre grupos homogéneos y etiquetaje del alumnado por grupo-clase

En el ítem número diez se afirma que los proyectos ludificados en las que hayan actividades como la creación de avatares, la resolución de enigmas, el uso de dados o cartas y otros recursos relacionados con la ludificación ayudan a aumentar y mantener la motivación a la hora de trabajar en el aula. Ante esta afirmación el alumnado se encuentra bastante dividido, ya que poco más del 55% manifiestan que su motivación aumenta ante este tipo de actividades mientras que cerca de un 45% del alumnado está poco o nada de acuerdo con esta afirmación.

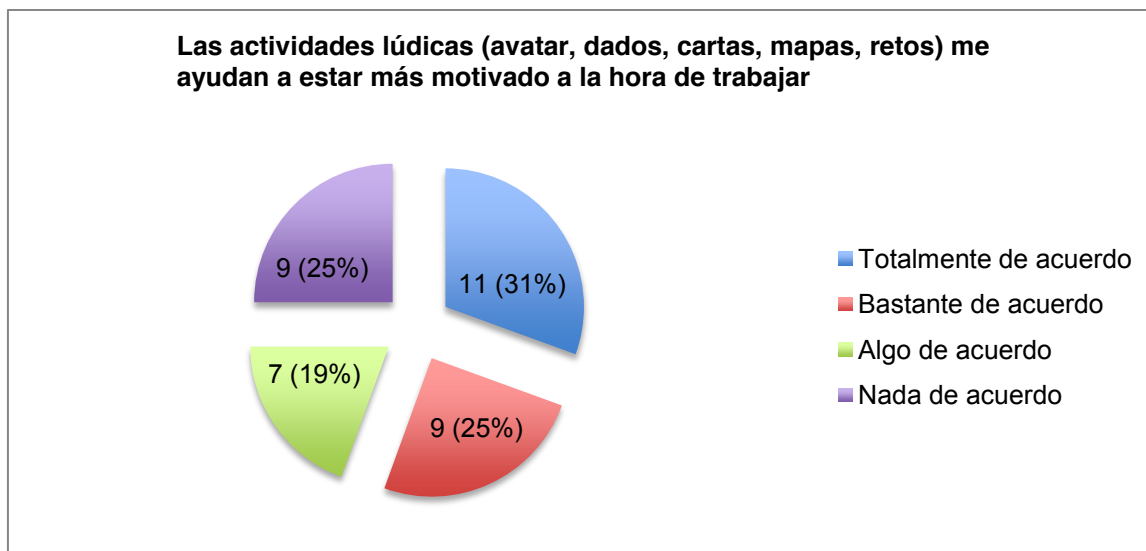


Figura nº 31. Gráfico sobre ludificación y motivación

Si vemos estos datos a partir del grupo-clase , observamos que no existen diferencias significativas entre el grupo-clase, ludificación y motivación. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de implementar diferentes tipos de metodologías y recursos para mantener la motivación de todo el alumnado, ya que únicamente con elementos ludificados no es posible.

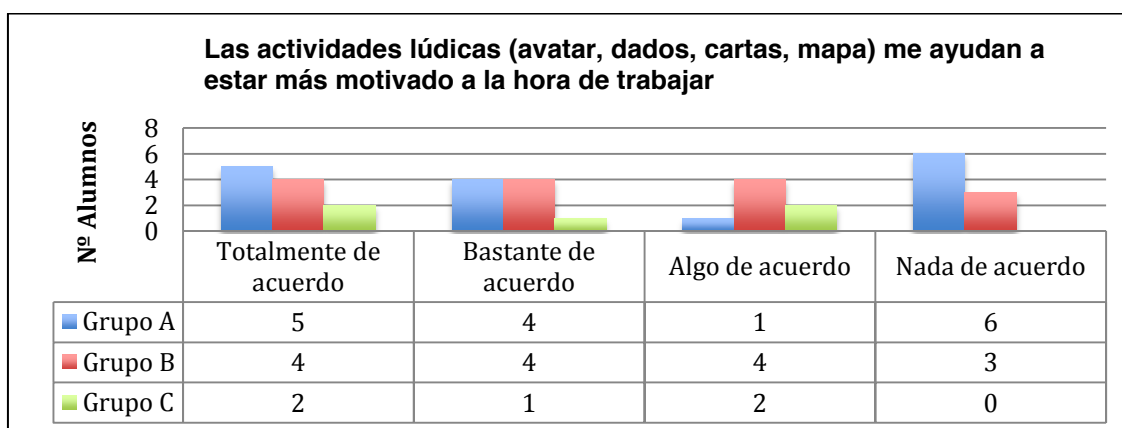


Figura nº 32. Gráfico nº 20 sobre ludificación y motivación

La afirmación número once del cuestionario pregunta a los alumnos si habían utilizado recursos similares a los usados o a lo largo del proyecto Fotem el Camp en alguna otra materia. Dicho de otra manera, con esta afirmación se pretende saber hasta que punto los alumnos han tenido experiencias con actividades ludificadas en otras materias, proyectos o actividades. Solamente 7 alumnos afirman que ya habían tenido experiencias previas al proyecto con

actividades ludificadas, mientras que los otros 29 manifiestan su poca o nula experiencia con este tipo de actividades.

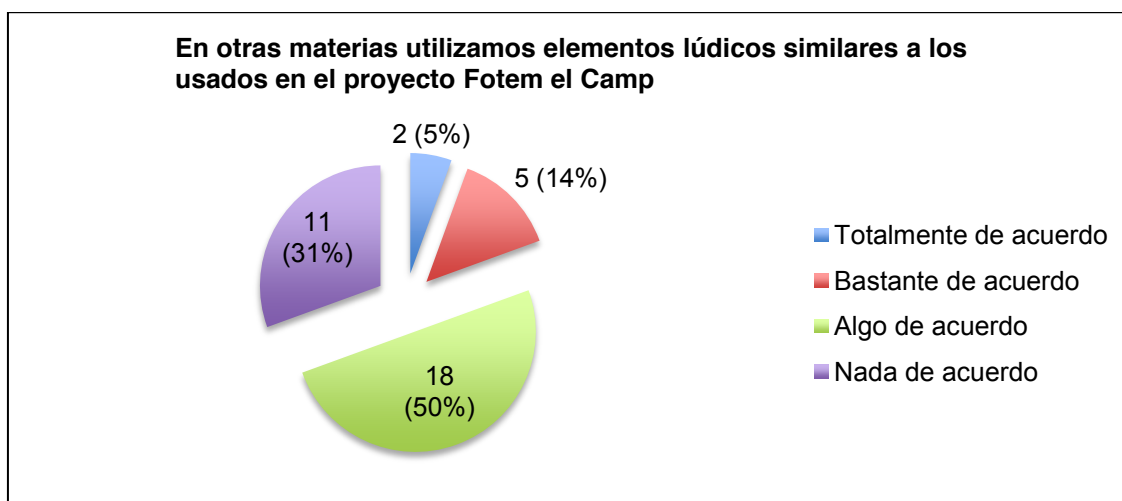


Figura nº 33. Gráfico sobre experiencias previa con actividades ludificadas

Al analizar esta experiencia a partir de los grupos-clase, observamos que los alumnos del grupo A afirman haber tenido una experiencia previa escasa o nula con actividades ludificadas. En cambio, los alumnos de los grupos B y C sí que la han tenido, si bien la presencia de estos recursos ha sido puntual en el grupo B. Al parecer las actividades ludificadas se han utilizado más cuando más dificultades de aprendizaje han mostrado los alumnos.

De esta manera, los alumnos del grupo C son los que más experiencia tienen porque se han utilizado este tipo de recursos para motivar e implicar a los alumnos en su aprendizaje. En el grupo B el uso ha sido más marginal, y se ha limitado al uso puntual de aplicaciones pero sin estar integradas en un proyecto ludificado. Y como se observa en el gráfico nº 22, ningún alumno de 4º A manifiesta haber realizado actividades con componentes lúdicos.

La diferente tipología de alumnado de los tres grupos también lleva consigo la utilización de metodologías y recursos diferenciados, utilizándose en los grupos de diversidad metodologías más activas y en el grupo de 4ºA metodologías más tradicionales.

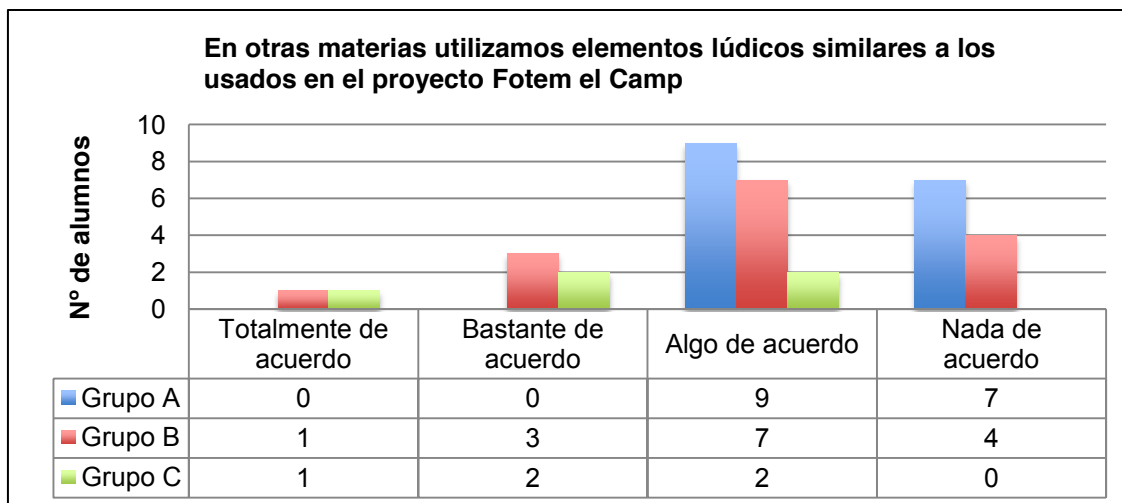


Figura nº 34. Gráfico sobre experiencias previa con actividades ludificadas por grupo-clase

En el ítem número doce hace referencia al proyecto Fotem el Camp y si este ha beneficiado la interacción entre alumnos que normalmente se relacionan poco o nada a lo largo del curso. De los 36 alumnos, 23 están total o bastante de acuerdo con la frase que afirma que han podido relacionarse con compañeros con los que habitualmente no se relacionan al ir a diferentes grupos.

De los otros 13 alumnos, 7 están algo de acuerdo y 6 afirman que a lo largo del proyecto no se han relacionado más con compañeros con los que no se relacionan habitualmente. Puede verse como el proyecto sí ha favorecido diferentes tipos de relaciones entre alumnos de diferentes grupos que raramente tienen la oportunidad de trabajar o realizar actividades juntos, más allá de alguna salida puntual. Las razones en el caso de los estudiantes que consideran que no se han podido relacionar con otros alumnos diferentes pueden ser varias, pero en este caso la actitud, la motivación y las habilidades del propio alumno a la hora de relacionarse con el resto de alumnos es fundamental.

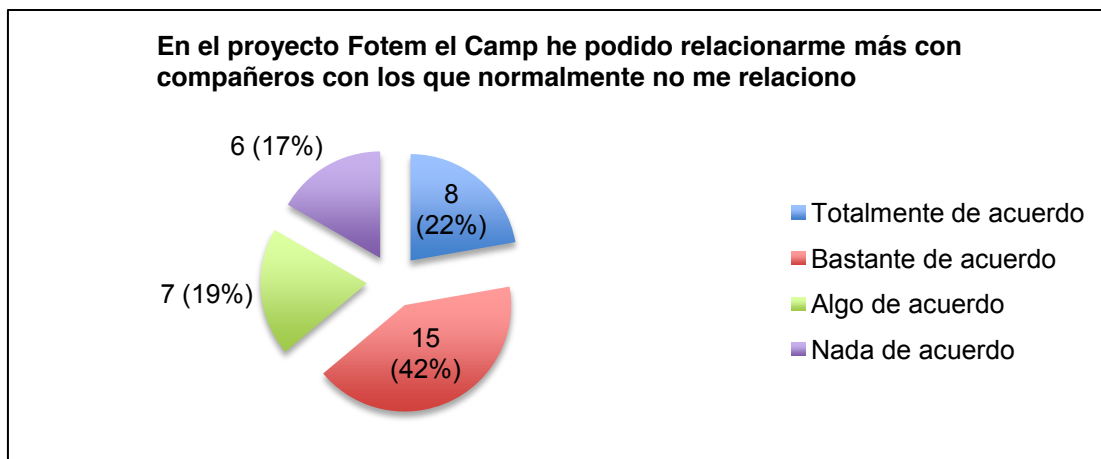


Figura nº 35. Gráfico sobre tipo de relaciones durante la aplicación de Fotem el Camp

Si analizamos los resultados a partir del grupo-clase, podemos observar como el proyecto ha potenciado las interacciones entre alumnos de todos los grupos de manera similar, todo y que ha beneficiado algo más las relaciones de los alumnos de los grupos de diversidad. Este hecho ha permitido a alumnos de los tres grupos, con diferentes capacidades e intereses, participar y trabajar activamente a lo largo del proyecto de manera conjunta, pasando así a ser considerada la diversidad como un recurso y no como un problema a resolver o a eliminar.

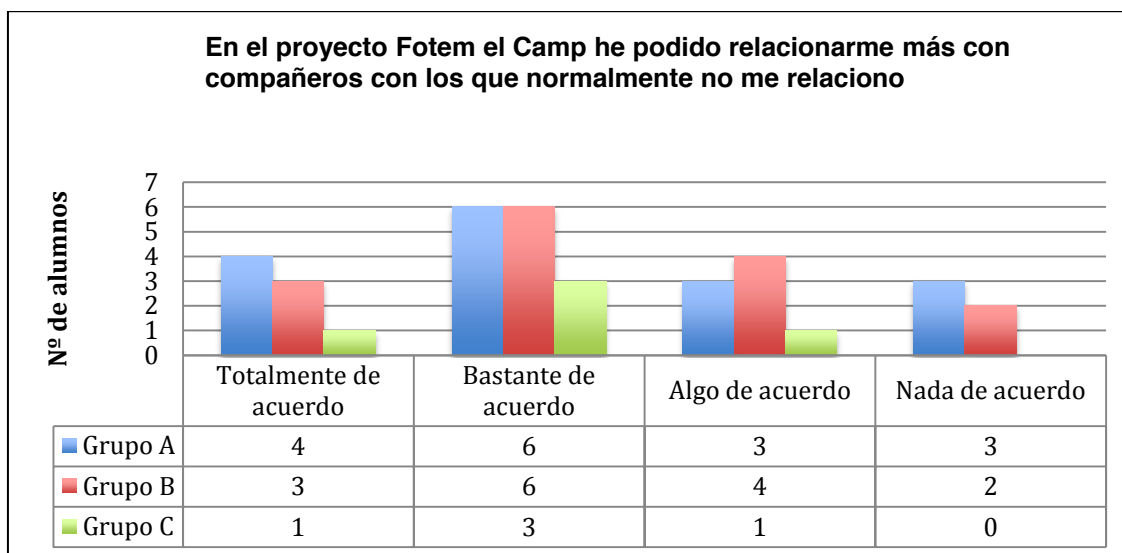


Figura nº 36. Gráfico sobre tipo de relaciones durante la aplicación de Fotem el Camp por grupo-clase

En el ítem número trece se interroga a los alumnos sobre su actitud hacia las opiniones de los demás compañeros del grupo durante la aplicación del proyecto. Se les plantea si escuchan y tienen en cuenta las opiniones de sus

compañeros a la hora de trabajar, realizar las misiones o tomar decisiones durante el proyecto. Del total de los alumnos encuestados, 30 han contestado que han respetado y tenido en cuenta las opiniones de sus compañeros, y solo un alumno de los 36 se ha mostrado totalmente en desacuerdo con la afirmación planteada. El resultado es muy positivo, ya que esto indica que una parte muy significativa del alumnado se considera respetuoso con sus compañeros, respetando y teniendo en cuenta las opiniones a la hora de trabajar y de tomar decisiones durante el proyecto.

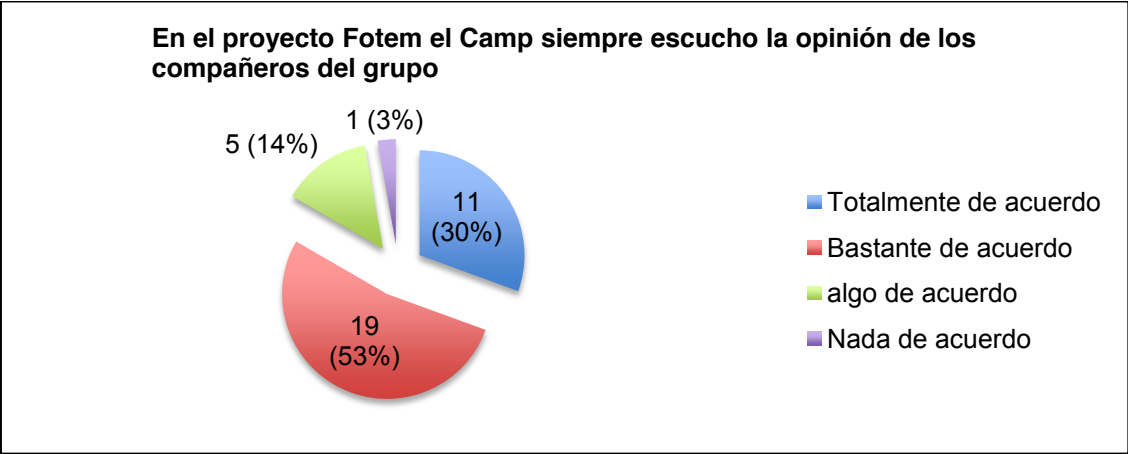


Figura nº 37. Gráfico sobre respeto a las opiniones de los compañeros en el Fotem el camp

Por grupo-clase observamos que una gran mayoría del alumnado de los tres grupos considera que respeta las opiniones de los compañeros y se tiene en cuenta a la hora de tomar decisiones y de trabajar en grupo. Solamente 6 alumnos afirman escuchar poco o nada a sus compañeros de grupo. De estos 6 alumnos, cuatro son del grupo A, 1 del B y otro del C.

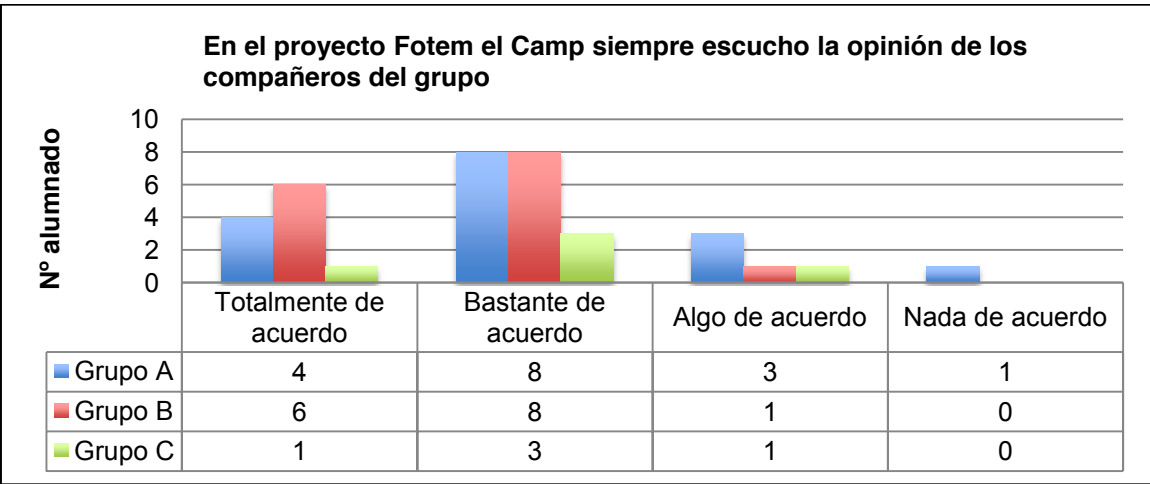


Figura nº 38. Gráfico sobre respeto a las opiniones de los compañeros en el Fotem el camp por grupo-clase

Y en el último ítem del cuestionario, y para contrastar la cuestión anterior, se plantea a los alumnos si se sienten escuchados cuando expresan sus opiniones en el trabajo en grupo. Si hacemos caso a las respuestas de la cuestión anterior, la lógica nos llevaría a pensar que una mayoría igual de importante se tendría que sentir escuchada y respetados sus puntos de vista.

Efectivamente, de los 36 alumnos encuestados, 27 afirman que en general sus compañeros de grupo escuchan sus opiniones cuando se han de tomar decisiones respecto a cualquier aspecto del trabajo. Son 9 los alumnos que están algo de acuerdo con esta afirmación, y ningún alumno ha mostrado sentirse no escuchado o ignorado por su grupo mientras han trabajado juntos.

Este es un indicador muy importante para valorar el nivel de inclusión del grupo, ya que el factor clave par determinar si un alumno está incluido en un grupo es su papel activo y su capacidad de participar en todo aquello que sucede.

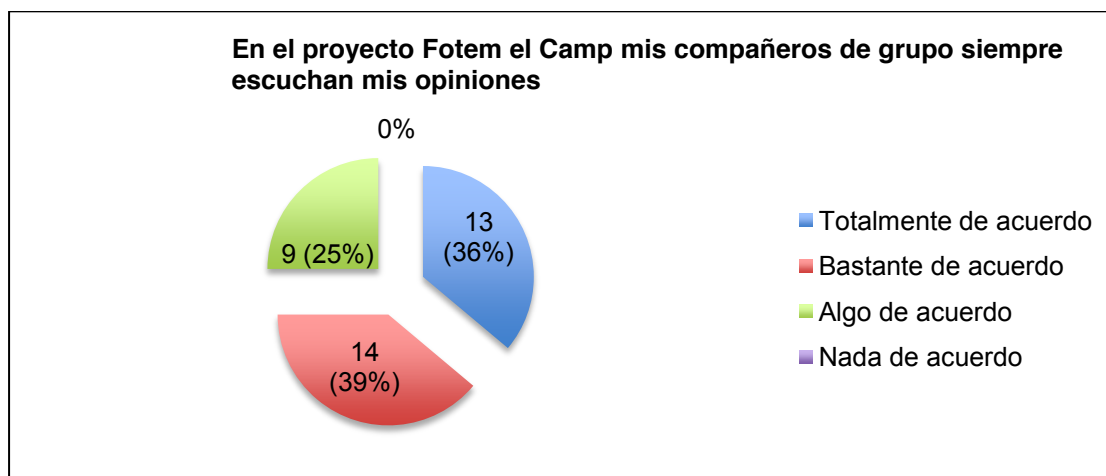


Figura nº 39. Gráfico sobre respeto a las opiniones por los compañeros por grupo-clase en el proyecto

V. DISCUSIÓN

Una vez los datos han sido recogidos y la información analizada llega el momento de darle un sentido global, interpretando el significado de los elementos que lo conforman y de la globalidad del mismo. De esta manera, en las siguientes líneas podremos ver los elementos que limitan o potencian la inclusión en el centro y como estos se interrelacionan entre sí.

Se trata, en definitiva, de darle un sentido, de interpretar la información obtenida lo largo de la investigación con el objetivo de interpretarla, entenderla para, finalmente proponer alguna alternativa o solución que permita mejorar esta realidad estudiada (Gento, 2004).

Para conseguirlo he pretendido interpretar las ideas, las experiencias y los sentimientos de todos los alumnos, buscando conexiones entre ellos para darle un sentido pleno, dando protagonismo a las voces, a las acciones y a las reflexiones realizadas por los protagonistas, llegando a triangular la información obtenida en el proceso.

Centrándome en el primer objetivo de la investigación:

Comprobar si la ludificación con el uso de tecnologías digitales beneficia la inclusión de todo el alumnado.

Hemos observado cómo las actividades ludificadas unida a la utilización de herramientas tecnológicas y recursos digitales ha ayudado a que buena parte del alumnado haya podido participar de manera mas activa a lo largo del proyecto. La tipología y variedad de actividades utilizadas a lo largo del proyecto ha permitido a los alumnos implicarse de manera activa en su resolución, independientemente de sus capacidades o aptitudes, ya que en un momento u otro del desarrollo e papel de todos ganaba relevancia.

Un ejemplo ilustrativo lo tenemos con un alumno que, además de tener el síndrome de Asperger, es invidente, hecho que aún dificulta más sus posibilidades de participar de manera activa y ser valorado por los compañeros.

En una de las pruebas los grupos se encontraron con un mensaje escrito en Braille que tenían que traducir para poder continuar el viaje. Es en este momento en el que el alumno deja de tener una limitación para pasar a ser el único que no la tiene, la única persona capaz de resolver la prueba, en definitiva, el jugador más valioso.

El hecho de que una mayoría del alumnado tenga una predisposición positiva hacia el juego es importante, pero no definitivo. De hecho, una parte importante del alumnado, aunque no la mayoría, afirma que no le motivan más las actividades ludificadas, aunque sí les ha gustado el proyecto. Por lo tanto el éxito o el fracaso de un proyecto ludificado cuando pensamos en términos de inclusión y participación no depende, exclusivamente, de la propia actividad, aunque sí que es fundamental que esté bien diseñada, que sea atractiva y que proporcione un Feedback rápido sobre el trabajo que realizan.

Las tecnologías digitales tienen un gran peso en todo este proceso. En primer lugar han dado muchas opciones a la hora de preparar actividades diferentes. Han permitido utilizar recursos como los códigos Qr, la realidad virtual o la georeferenciación que aportan elementos diferentes y atractivos que permiten tener un papel protagonista a todos los alumnos.

Un elemento básico que ha aportado la tecnología a lo largo del proyecto es la posibilidad de adaptar todo tipo de materiales y actividades para hacerlo accesible a todos, independientemente de las posibles dificultades que pudiesen tener algunos alumnos. El hecho de posibilitar a todos el acceso a la misma información y las mismas actividades, aunque dicho acceso se haga de manera diferenciada, permite al alumnado en todo momento implicarse y tener un papel protagonista en su grupo.

No obstante, esta metodología no parece ser suficiente por sí sola, y cuando determinados grupos no han tenido el soporte continuo del profesorado o si el grupo no estaba compensado tanto a nivel de personalidades como de capacidades de sus miembros, la inclusión empezaba a fallar, hasta el punto que en un caso un grupo de cuatro ha acabado dividido en dos grupos de dos,

porque ninguno de los cuatro tenía la capacidad de liderar el grupo ni la capacidad de organizar y realizar las actividades.

Así pues, parece claro que existen otros elementos que pueden condicionar, limitar o potenciar las posibilidades de inclusión de todo el alumnado. Esto me lleva a otro de los objetivos principales de esta investigación:

Explicar qué aspectos (curriculares, actitudinales, espaciales u organizacionales) dificultan y/o facilitan la participación del alumnado más vulnerable.

Hay un gran número de factores que se dan en el acto didáctico, en las relaciones del grupo y en la organización del propio centro que pueden limitar o potenciar la inclusión del alumnado. Un primer elemento a tener en cuenta es la metodología utilizada. Un elemento básico para que la inclusión sea una realidad es facilitar momentos, espacios y actividades en las que los alumnos tengan la oportunidad de conocerse y trabajar juntos.

Pero un conocerse que vaya más allá de la superficialidad. Ha de ser un conocimiento mutuo que contemple la manera de ser y de ver las cosas, en la que todo el mundo pueda expresar sus sentimientos con libertad y con la tranquilidad de que nadie va a ridiculizarlo.

Así pues, es necesario trabajar cada vez más de manera cooperativa a partir de agrupaciones que faciliten el conocimiento entre alumnos que, por lo general, no trabajan o realizan ninguna actividad de manera conjunta.

También los objetivos terminales de la etapa de la ESO no benefician las actitudes inclusivas una parte del alumnado. Todo el alumnado se manifiesta a favor de que se ayude a todos los estudiantes a estar más incluido y a ayudarles a superar sus dificultades, ya sean estas de aprendizaje o de relación. Pero una cosa es estar de acuerdo y otra es estar dispuesto a ayudar activamente en este proceso, y es en este momento cuando el sistema de

calificaciones y la exigencia de las diferentes materias surge como una barrera muy importante para la participación de todos.

Ayudar a los otros puede suponer para algunos dejar de hacer su parte del trabajo o asumir mas trabajo del que en principio les tocaría, hecho que puede tener un efecto negativo en la calificación final de la actividad que estén realizando. Algunos afirman que si ayudar a alumnos con más dificultades se les reconociese a nivel académico lo harían más, pero como eso no pasa prefieren dedicarse a hacer su trabajo.

Esta es una manera reduccionista de entender la educación ya que se centra en algunos aprendizajes de tipo formal e ignora otros tan o más importantes como la solidaridad, la empatía o el respeto hacia los otros. Es también una manera de ayudar a que todos entiendan que todo alumno puede aprender de otros, no importa el nivel académico o las dificultades que tengan en un área, todo el mundo tiene algo que enseñar a los demás, y este compartir es el primer elemento imprescindible para que la inclusión de todos se convierta en una realidad.

El tercer objetivo se dirige precisamente a intentar comprender qué percepción tienen los alumnos que presentan más riesgo de verse excluidos de la vida del aula, con todo lo que ello supone.

Describir la percepción que tiene el alumnado más vulnerable respecto a su nivel de participación en su grupo-clase.

Cuando se pregunta a los alumnos con más riesgo de exclusión si se sienten parte de su grupo la respuesta es clara: no. Y es un no claro a la vez que resignado. Esta resignación no proviene de algunas situaciones puntuales en las que se hayan visto desplazados o poco aceptados, sino de un conjunto de vivencias que a lo largo de su vida les ha llevado a pensar que nunca podrán formar parte de un grupo porque no serán aceptados. Obviamente, son alumnos que vienen sufriendo situación de exclusión toda su etapa escolar, y

es una situación que traspasa los muros del instituto y se traslada a su vida fuera del centro.

Son conscientes que ellos mismos tienen dificultades en la relación, entienden qué quiere decir tener el síndrome de Asperger y hablan de ello sin problemas. De hecho, cada vez que se les ha dado la oportunidad de explicar cómo son, porque se comportan cómo se comportan y cómo se sienten, lo han hecho son dudarlo.

Pero parece ser que ni siquiera después de explicar todo a sus compañeros estos cambian la actitud de manera significativa, hecho que provoca que su sensación de desesperanza aumente. Como ellos dicen, “no es que no queramos relacionarnos o tener amigos, es que no sabemos cómo hacerlo”, pero los demás piensan que no tienen interés, que son vergonzosos o simplemente que son raros.

Cuando se les plantea diferentes opciones para poder revertir esta situación, niegan que eso sea posible, porque ya lo han intentado todo, y ni los profesores ni ellos pueden hacer nada, porque como los dos recuerdan, nadie puede obligar a otros alumnos a que los acepten y los incluyan. Esta es una decisión de los compañeros y, hasta el día de hoy, nadie los ha acogido y ayudado más allá de hacer un trabajo de manera puntual, y porque era el profesor quien les ponía en otros grupos.

A modo de conclusión, se puede afirmar que la inclusión de todo el alumnado es un proceso complejo que implica múltiples factores que lo pueden favorecer o dificultar. Hablamos del tipo de metodología, siendo las más activas las que favorecen la implicación del estudiante en su aprendizaje. Hablamos de una tipología de actividades y unos recursos en su desarrollo que ayude a mantener la motivación del alumnado y que cree un marco de relaciones positivas en las que todos los integrantes de cualquier grupo puedan encontrar su espacio para expresarse y aportar aquello que tiene para compartir.

Hablamos de una configuración de grupos que respete la diversidad y que abandone el nivel académico como criterio único a la hora de crear los grupos, creando espacios de convivencia e intercambio que beneficia el conocimiento mutuo, paso previo imprescindible para fomentar el conocimiento y respeto mutuo, hecho que sin duda crea escenarios más solidarios y humanos en los que todos tienen la ocasión de reconocer al otro y sentirse reconocidos.

También hablamos de la actitud del profesorado respecto al valor que le da a los aprendizajes más formales y a las relaciones que se establecen entre los alumnos. Si estos últimos perciben como tan o más importante ayudar a los otros que sacar un nueve en matemáticas, si realmente asumen que en una relación de trabajo con otro compañero, no importa las diferencias que existan entre ellos, porque serán precisamente esas diferencias las que permitirán a todos aprender unos de los otros.

En definitiva, para conseguir la inclusión de todos hay que repensar el qué, el cómo y el con quien aprendemos. Las actividades, metodologías, recursos y tipos de agrupaciones serán un medio para conseguir que todo el alumnado encuentre su lugar y se sienta reconocido, sin importar sus características personales o sus capacidades intelectuales o sociales.

VI. CONCLUSIONES

En el último punto de esta investigación trataré de recoger las conclusiones más importantes que han emergido a partir de toda la información extraída y analizada, tratando de crear conexiones entre los diferentes elementos tratados con el objetivo de dar un sentido global al proceso de inclusión del alumnado. Seguidamente mostraré las dificultades y barreras surgidas a lo largo del camino que ha supuesto realizar este trabajo y las posibilidades de futuro que se generan a partir de estos resultados. Para conseguirlo trataré de dar respuesta a algunas de las preguntas de investigación que han ayudado a guiar todo el proceso.

La primera pregunta que se nos plantea en este punto de la investigación es la siguiente: **¿Puede una metodología activa como la ludificación, sustentada por las tecnologías digitales, beneficiar la participación activa de todos el alumnado en el trabajo en el aula?** Podríamos decir que las actividades ludificadas motivan a una parte importante del alumnado, pero para que esto suceda tienen que estar bien diseñadas, que supongan un desafío o reto a conseguir suficientemente interesante y que eso conlleve una recompensa o reconocimiento inmediato. En este objetivo, las **tecnologías digitales** juegan un papel fundamental por diferentes motivos.

En primer lugar, permite realizar muchos más tipos de actividades utilizando diferentes aparatos, aplicaciones, etc. En segundo lugar, es una herramienta que facilita la interacción entre el alumnado, permite compartir un gran número de recursos y trabajar al mismo tiempo, y sobre todo adaptar las diferentes actividades a las diferentes capacidades, de manea que nadie quede fuera.

Y en tercer lugar, porque los alumnos han nacido rodeados de tecnología, la usan cada día, y lo más importante, la necesitarán cada vez más. Y no hablamos de un uso que se limite a consultar redes sociales o a buscar una información concreta. Hablamos de la necesidad de adquirir unas competencias digitales que les permita en un futuro adaptarse a los cambios que se vayan produciendo.

Por lo tanto, se concluye que con el uso de una metodología activa como la ludificación, al crear un entorno de aprendizaje donde existen unas actividades motivadoras que requieren del trabajo en grupo y un uso de la tecnología que facilita y potencia la interacción, se acaba generando un ambiente de complicidad y de compañerismo entre los miembros del grupo, de manera que la participación activa de cada uno de los miembros aumenta, aunque esta no sea por lo general simétrica.

No obstante, en algunos casos estos elementos no son suficientes por si solos. En este punto se trata de contestar a otra de las preguntas que me hacía al inicio de esta investigación. **¿Qué elementos, situaciones o factores dificultan o facilitan la participación del alumnado en el aula?** A lo largo de del proyecto he podido observar como aún con actividades lúdicas y todas las herramientas digitales disponibles, ciertos alumnos seguían teniendo problemas para integrarse. A menudo no sucedía por una mala actitud de los compañeros, sino por la suma de unas dificultades en las relaciones sociales por parte de los alumnos vulnerables y la falta de conocimiento y en ocasiones de interés por parte de los compañeros de clase.

Aunque en el caso de los alumnos con síndrome de Asperger se hacía más evidente, no eran los únicos casos en los que ciertos alumnos quedaban apartados, o si más no inhibidos, en su grupo. Para resolver esta situación hay que potenciar dos elementos. En primer lugar, crear espacios diferentes en la que alumnos con diferentes capacidades e intereses puedan trabajar juntos. Se trata de romper con la lógica de la homogeneidad para pasar a valorar la riqueza que puede aportar a todo el mundo la diferencia, dejando a la vez de valorar los aprendizajes como estrictamente académicos.

Dicho de otra manera, mientras se valore más por parte del profesorado saber hacer ecuaciones que el ser solidario y ayudar a un compañero con dificultades, la mayoría de alumnos, cómo es lógico, se preocuparán más por aprender a hacer ecuaciones que por ayudar a un compañero que tenga dificultades a que las supere. En definitiva, ayudar a los compañeros les supondrá un estorbo, y si se les obliga a hacerlo lo harán con desgana, como mucho.

En segundo lugar, es necesario fomentar el uso de diferentes **metodologías en el aula**, pero todas ellas han de intentar fomentar el trabajo en grupo y la interacción entre el alumnado. En este tipo de metodologías, un aspecto clave para que todo el alumnado pueda estar incluido es la conformación de los grupos, y especialmente las primeras veces que trabajen de esta manera. A lo largo del proyecto se tuvo muy claro que un aspecto clave para el buen

funcionamiento de los grupos era valorar las características personales de cada alumno para buscar la mayor compatibilidad posible. Los alumnos más vulnerables tuvieron como compañeros de grupo alumnos con un alto grado de empatía y con buenas capacidades académicas. Además, desde el principio de hizo un reconocimiento explícito por parte de los profesores hacia el trabajo de estos alumnos inclusivos, un reconocimiento que también tuvo su reflejo en la evaluación final del proyecto.

Pero aunque en un primer momento se realicen los grupos de esta manera, el objetivo final es que cualquier alumno pueda trabajar con los otros compañeros del grupo con garantías de que será tratado con respeto y dispondrá de un espacio de participación plena. A medida que los alumnos dispongan de espacios para trabajar, compartir y vivir experiencias compartidas se podrán conocer mejor.

Este “conocerse” ha de ser el primer paso que permita crear espacios compartidos en los que se fomente la comprensión, la empatía y la solidaridad, en el que los alumnos puedan conocer a sus compañeros, entender como piensan y, sobre todo, como sienten. Porque las principales causas de exclusión que hemos encontrado partían del desconocimiento del otro, incluso del miedo a aquello que nos es desconocido, y cuando se facilita el encuentro se permite el conocimiento mutuo, hecho imprescindible para tumbar las barreras que impiden la participación activa de todo el alumnado.

Y este punto nos lleva a la última pregunta. Si un aspecto básico para favorecer la inclusión de todo el alumnado es la posibilidad de compartir espacios y momentos en los que trabajar y conocerse, **¿Qué supone la existencia de grupos homogéneos a la hora de potenciar la inclusión de todos los alumnos?** Agrupar a los alumnos utilizando únicamente el rendimiento o nivel académico como criterio es una medida que parece ir en contra de lo que se supone debería ser un espacio inclusivo. Es un tipo de agrupación que parte de una concepción negativa de la diversidad.

Divide a los alumnos en buenos, malos y muy malos, o dicho como muchos estudiantes lo sienten, entre listos, menos listos y los tontos. Un efecto directo

de esta manera de pensar se observa en las expectativas académicas y sociales que muchos alumnos tienen sobre si mismos, siendo baja o muy baja en los grupos de diversidad.

Otro efecto perverso es que, al valorarse casi exclusivamente los aspectos académicos por encima de los demás, se da a entender que un alumno con más dificultades de aprendizaje o en las relaciones tiene poco o nada que aportar a los alumnos que tienen menos dificultades en el aspecto académico. Visto así, es normal hasta cierto punto que los alumnos que no son de diversidad muestren más resistencias a la hora de trabajar con sus compañeros de los otros grupos.

Pero cuando se les pone en la situación en la que tienen que trabajar juntos es cuando se dan cuenta que ni ellos lo saben todo ni los otros no saben nada. A lo largo del proyecto a menudo los alumnos de diversidad resolvieron situaciones, actividades y problemas que sus compañeros, a priori mas capaces, no fueron capaces de hacer. Es evidente que si las actividades se centran de nuevo en contenido más curricular, estos últimos seguirán teniendo ventaja y la sensación que ellos son los listos y los demás una carga incapaz de aportarle nada a el ni al trabajo.

Recogiendo las ideas que he ido exponiendo a lo largo de esa investigación, podríamos concluir que las actividades ludificadas que cuentan con las tecnologías digitales es una metodología que beneficia tanto la motivación del alumnado como su participación activa en el grupo. Pero para que esto se de, aspectos como la composición del grupo y las características de sus miembros, la actitud del profesorado en relación a la diversidad, el conocimiento previo entre el alumnado y el tipo de objetivos y contenidos de aprendizaje que se prioricen como importantes, son elementos clave para conseguir crear una manera de trabajar inclusiva, en la que todo el mundo pueda encontrar su lugar y participar sin importar sus capacidades ni características personales, simplemente que pueda participar plenamente en su propia vida.

6.1.LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado explicaré algunas de limitaciones y obstáculos que me he encontrado a lo largo de la investigación. En primer lugar, esta es una investigación que se enmarca en el trabajo final de un máster, realizado a lo largo de un año académico. Por lo tanto, la investigación se ha visto condicionada por esta limitación temporal. En el caso de haber dispuesto de más tiempo me habría gustado profundizar más en las diferentes maneras que tienen los alumnos de relacionarse a través de la realización de actividades ludificadas.

Una segunda limitación que he encontrado en el desarrollo de esta investigación tiene relación con la puesta en práctica del proyecto Fodem el Camp. Aún contando con el apoyo del equipo directivo para su realización, diferentes factores, como el de la realización de salidas no planificadas desde otras materias, que en algunos casos dificultaron la aplicación del proyecto tal como este estaba planteado.

Una última limitación la encontré en el momento de iniciar el análisis y la interpretación de toda la información recogida. A medida que me movía entre toda la cantidad de datos recogidos el sentimiento de descontrol y de falta de referentes teóricos a la hora de interpretar iba creciendo. No obstante, como investigador y principal instrumento de la investigación, he intentado en todo momento realizar un análisis descriptivo, relacionando los diferentes significados y dando voz a las opiniones, sentimientos y reflexiones que han ido emergiendo a lo largo de todo camino.

6.2. PROPUESTAS DE FUTURO

Esta es una investigación que, a causa de su limitación temporal, no ha podido más que rasgar la superficie de una situación que lamentablemente sigue presente en todos los centros educativos en mayor o menor medida, como es la exclusión escolar.

Creo firmemente que este es un tema que deja muchas puertas abiertas, posibles temas que podrían ser abordados por futuras investigaciones para seguir indagando acerca de los elementos que configuran las principales barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. A continuación expondré una serie de temas que serían pertinentes para futuras investigaciones:

- Estudiar otros centros de secundaria de la misma ciudad para entender como se está trabajando la diversidad en diferentes aulas y que resultados obtienen cada uno de los modelos de actuación.
- Indagar acerca de diferentes tipos de actividades que pueden generar dinámicas inclusivas dentro del aula.
- Comparar los resultados académicos y de cohesión social de diferentes grupos y diferentes centros que trabajen tanto de manera heterogénea como homogénea.
- Analizar el nivel de inclusión de los centros de la ciudad a partir de unos criterios establecidos previamente, como por ejemplo con el índice por la inclusión (Booth, Ainscow, Black-Hawkins y Vaughan, 2000), para conocer como se está trabajando para poder aportar alternativas a las prácticas que, a menudo, distan mucho de ser inclusivas.

En todo caso, y desde la humildad, es necesario seguir caminado en esta dirección, descubriendo qué mecanismos perpetúan las barreras que limitan a una parte del alumnado a formar parte activa de la vida de sus centros, para encontrar fórmulas, modelos o sistemas que nos permita a todos los que integramos la comunidad educativa avanzar hacia un sistema más justo y equitativo que valore y visibilice la voz de todos los alumnos, y no sólo de unos pocos.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, R., de Haro Rodríguez, R. y Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?. *Journal of educational change*, 5(4), 1-20
- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.
- Ainscow, M., y César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Relieve*, 11(1), 3-25.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Vol. 4). Buenos Aires: Aique.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla:Madrid.
- Black-Hawkins, K. (2010). The framework for participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(1), 21-40
- Black-Hawkins, K., Florian, L., y Rouse, M. (2007). *Achivement and Inclusion in Schools*. Londres: Routledge.
- Booth, T., y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. UNESCO.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. (2004). *What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence*. En D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. London: Routledge.

- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de la revolución pendiente. *Tejuelo*, 122, 26-46.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Florian, L., Rouse, M., y Black-Hawkins, K. (2011). Researching achievement and inclusion to improve the educational experiences and outcomes of all learners. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 57-72.
- Gento, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Sanz y Torres:Madrid.
- Hamari, J., Koivisto, J., y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *System Sciences (HICSS), 47th Hawaii International Conference*, 3025-3034.
- Hernández, R. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill: Bogotá
- Hsu, Y., Hung, J., y Ching, Y. (2013). Trends of educational technology research: More than a decade of international research in six SSCI-indexed refereed journals. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 685-705.
- Llorens, F., Gallego, F., Villagrà, C., Compañ, P., Satorre, R., y Molina, R. (2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. *VAEP-RITA*, 4(1), 25-32.
- Muntaner, J. (2014). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Universitat de Illes Balears:La palma.
- Oblinger, D. (2004). The next generation of educational engagement. *Journal of interactive media in education*, (1).
- ONU (1989). *Convenio internacional sobre Derechos del Niño*. Recuperado de https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_espanol.pdf
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 no 1, pp. 89-112
- Quintanal, F. (2016). Gamificación y la Física–Química de Secundaria. *Education*, 17(3), 9.

- Requena, S., y McMullin, J. (2015). Videojuegos para la inclusión educativa. *Digital Education Review*, 27, 122-137.
- Slavin, R. y Johnson, T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Stott, A., y Neustaedter, C. (2013). Analysis of gamification in education. In *Surrey*, 1–8. Recuperado de <http://carmster.com/clab/uploads/Main/Stott-Gamification.pdf>
- Su, H., y Cheng, H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268-286
- Tamayo, M. (1995). *Metodología formal de la investigación educativa*. Limusa: México D.F
- Valcarce Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. Universidad de Vigo.
- Vidal, P. (2006). Investigación de las TIC en la educación, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 539-552.

VIII. ANEXOS (Cd adjunto)

- Anexo 1: Entrevistas alumnos
- Anexo 2: Entrevistas docentes
- Anexo 3: Análisis de las entrevistas
- Anexo 4: Cuestionario
- Anexo 5: Imagen y enlace WIX Fotem el camp
- Anexo 6: Imagen y enlace a Wix Sites
- Anexo 7: Fotografías alumnos

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

DOCUMENTO ESPECÍFICO

Máster de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje
mediados por Tecnologías Digitales

Curso 2016-17
Universidad de Barcelona

Autor: Julio Salom

ÍNDICE

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 3 |
| 2. ASIGNATURAS DEL MÁSTER..... | 5 |
| 2.1. Análisis cualitativo en la investigación educativa..... | 5 |
| 2.2. De un tema de interés al proyecto de investigación: aspectos epistemológicos y metodológico..... | 6 |
| 2.3. Diseño y producción interactiva..... | 7 |
| 2.4. Fundamentos psicopedagógicos para el diseño de entornos con tecnologías digitales..... | 8 |
| 2.5. Introducción a la investigación educativa y a la escritura académica y científica..... | 10 |
| 2.6. La educación en la nueva sociedad digital..... | 11 |
| 2.7. Líneas de investigación, estudios y problemáticas sobre entornos de aprendizaje con tecnologías digitales..... | 12 |
| 2.8. Metodologías de investigación en entornos con tecnologías digitales..... | 14 |
| 2.9. Taller de investigación..... | 15 |
| 2.10. Trabajo final de máster..... | 16 |
| 3. CONCLUSIONES..... | 18 |

1. INTRODUCCIÓN

La formación permanente se ha convertido en los últimos años en un requisito imprescindible para poder adaptarse a una realidad cambiante en la que los conocimientos y competencias necesarias mutan a un ritmo cada vez mayor. Pero elegir qué tipo de formación es la más adecuada no es una tarea sencilla, ya que ésta lleva consigo unas exigencias que ha de quedar compensadas a partir de la utilidad y aprovechamiento que se extraiga de dicha formación.

Cuando me planteé hace unos meses que formación podía ser más adecuada para mí en este momento, me vinieron a la cabeza muchas preguntas. ¿Qué tipo de formación me motiva? ¿Qué tipo de transferencia podría hacer a mi trabajo? ¿Me permite aprender cosas nuevas que complete o amplíe lo que ya conozco y utilizo en mis clases? ¿Que posibles caminos o vías formativas o profesionales me podría abrir en un futuro?

La decisión final de realizar este máster se debió en gran medida a las respuestas que me di a las cuestiones planteadas. Respecto a la primera cuestión, buscaba una formación diferente, una formación que me aportara elementos de reflexión nuevos que me permitiesen ir más allá en el día a día en el aula con mis alumnos. Así pues, me atraía mucho la idea de ir un paso más allá, y pasar de ser “solo” un profesor a un profesor que investiga, que indaga sobre todo aquello que pasa en el aula con el objetivo de entenderlo y de mejorarlo. Esta sería la transferencia a mi puesto de trabajo que esta formación pensaba que podría aportarme.

Pasar de la intuición y de las observaciones aisladas a una sistematización de aquello observado, de lo que sucede (y no sucede) dentro y fuera del aula, era un gran aliciente para mí. Es evidente, y llegando a la tercera cuestión, que todos estos aspectos son nuevos y tenía claro que podían darme otras herramientas y conocimientos a la hora de entender a otro nivel aquello que sucede en el aula para poder realizar intervenciones basadas en evidencias más consistentes. Y para acabar con las cuestiones previas, un aspecto clave a la hora de decidirme por esta formación es la posibilidad de continuar mi

formación realizando estudios de doctorado para mejorar mis conocimientos y competencias como investigador.

Es evidente que otro de los aspectos clave a la hora de decidirme por este máster fue la temática del mismo. Las tecnologías digitales son herramientas muy importantes a la hora de trabajar un gran número de contenidos y competencias al aula. El poder focalizar la formación investigadora en entornos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnologías digitales es un plus que me puede ayudar a diseñar y utilizar diferentes entornos de aprendizaje y evaluar su impacto real en el aprendizaje de mis alumnos.

Por lo tanto, podría decir que han sido varios los factores o motivos que me llevaron a decidirme por realizar este máster. Aunque la formación obtenida permite un conocimiento global e integrado de los conocimientos y procedimientos necesarios para poder llevar a cabo una investigación en el ámbito educativo, esta se da fraccionada a partir de diferentes materias a lo largo del curso. En el siguiente punto trataré de explicar los aspectos más importantes de cada una de ellas.

2. ASIGNATURAS DEL MÁSTER

En este apartado he analizado mi experiencia en cada una de las asignaturas, teniendo en cuenta mis expectativas previas, los contenidos y competencias trabajadas en cada asignatura, la calidad de la docencia recibida y las posibilidades de transferibilidad de lo aprendido a mi contexto laboral.

2.1. Análisis cualitativo en la investigación educativa

| ASIGNATURA | PROFESOR |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Análisis cualitativo en la investigación educativa | María del Pilar Folgueiras Bertomeu |
| EXPECTATIVAS PREVIAS DE LA ASIGNATURA | |
| Mis expectativas en esta materia fueron muy altas desde el principio. Siempre he querido ampliar mis conocimientos acerca de la investigación cualitativa y su potencial en el mundo educativo. En esta asignatura esperaba poder aprender los conceptos básicos de este tipo de modalidad de investigación, ya que pensaba que me podía ser muy útil en el contexto del aula, especialmente porque los aspectos que a priori más me interesan a la hora de iniciar posibles investigaciones creo que se pueden abordar mejor desde una perspectiva cualitativa. Así pues, la idea de aprender los elementos clave de la investigación cualitativa, y sobre todo el cómo utilizarla en contextos reales me resulto motivadora desde el principio. | |
| COMPETENCIAS ADQUIRIDAS | ACTIVIDADES REALIZADAS |
| A lo largo del desarrollo de la asignatura hemos trabajado especialmente las siguientes competencias: <ul style="list-style-type: none">- Conocer el proceso general de análisis de datos cualitativos y sus características.- Conocer los diversos procedimientos de categorización y transformación de la información en el análisis cualitativo.- Aplicar los procesos básicos de análisis de datos a un conjunto de información cualitativa.- Elaborar sistemas categoriales.- Buscar texto y categorías y elaborar patrones. | A lo largo de la asignatura hemos realizado diferentes prácticas que me han ayudado a adquirir y consolidar las competencias más importantes. Entre estas actividades destacaría las siguientes: <ul style="list-style-type: none">- Trabajo sobre las fases, dificultades y posibilidades del análisis cualitativo.- Descripción de los procesos que siguen en la recogida y análisis de los datos durante las investigaciones a partir de tres textos.- La categorización de los datos extraídos de dos entrevistas realizadas para la investigación. |

| VALORACIÓN DE LA DOCENCIA | TRANSFERENCIA A MI TRABAJO |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| La valoración en este apartado es muy positiva. Los textos seleccionados por la profesora, así como las actividades propuestas me ayudaron a entender los conceptos básicos del análisis cualitativo. También las tutorías online me resultaron muy útiles para acabar de entender el proceso a seguir a la hora de categorizar | Las situaciones en las que aplicar los conocimientos adquiridos en mi entorno laboral son numerosas. Al haber adquirido unos conocimientos suficientes para realizar un análisis cualitativo me encuentro preparado para poder utilizarla en el entorno académico para entender, describir y mejorar un gran número de aspectos relacionados con la docencia. |
| VALORACIÓN FINAL | |
| La valoración final de esta signatura es de 80 sobre 100. Considero que me ha aportado unos conocimientos y competencias suficientes con las que no contaba antes de realizarla que espero me permitan iniciar diferentes investigaciones en el aula que me lleven a mejora diferentes aspectos de mi práctica como docente y de mis alumnos. | |

2.2. De un tema de interés al proyecto de investigación: aspectos epistemológicos y metodológico

| ASIGNATURA | PROFESOR |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| De un tema de interés al proyecto de investigación: aspectos epistemológicos y metodológicos | Juana Maria Sancho Gil |
| EXPECTATIVAS PREVIAS DE LA ASIGNATURA | |
| Al empezar esta asignatura mi conocimiento relativo a como realizar una investigación era prácticamente nulo. Aún conociendo algún aspecto concreto, no tenía conocimiento de todos los aspectos que hay que considerar en cada una de las fases. Uno de los mayores problemas con los me encontré al empezar el máster fue el poder encontrar y concretar un tema de investigación, y contaba con esta materia para poder dar los primeros pasos en la construcción de mi trabajo final. | |
| COMPETENCIAS ADQUIRIDAS | ACTIVIDADES REALIZADAS |
| <p>A lo largo del desarrollo de la asignatura hemos trabajado especialmente las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar, analizar e identificar las distintas concepciones y tradiciones filosóficas que subyacen en la forma de concebir, representar y estudiar los fenómenos que configuran la realidad. - Identificar las dimensiones | <p>A lo largo de la asignatura tuvimos que realizar diferentes prácticas que desgranaban los apartados o puntos de los que se compone una investigación. En un primer momento tuvimos que concretar un posible tema de investigación. Una vez hecho este primer paso, hicimos el estado de la cuestión, buscando los autores más significativos relacionados con el tema a tratar. También trabajamos la redacción de objetivos de investigación y la</p> |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>ontológicas, epistemológicas y metodológicas de un fenómeno, problema u objeto de estudio o de intervención.</p> <p>- Elaborar un proyecto de investigación que pueda ser presentado a una convocatoria pública y/o como proyecto de tesis doctoral.</p> | <p>metodología a usar para aproximarnos a la realidad que quería conocer mejor. Como resultado, finamente elaboramos un proyecto de investigación completo en el que se podía contemplar la globalidad del proceso, y no solo sus partes.</p> |
| VALORACIÓN DE LA DOCENCIA | TRANSFERENCIA A MI TRABAJO |
| <p>La valoración de los contenidos aprendidos y del trato con la profesora ha sido muy positivo. En todo momento hubo un soporte continuado a la hora de ayudar a resolver las dudas para finalizar el proyecto con éxito.</p> | <p>Considero que los aprendizajes adquiridos en esta materia son básicos a la hora de entender como se ha de realizar una investigación. Por lo tanto en el momento en el que inicie una investigación en el contexto de aula todos los conocimientos adquiridos tendrán una aplicación práctica.</p> |
| VALORACIÓN FINAL | |
| <p>Mi valoración de esta asignatura es muy positiva, así como la atención y el trabajo de la profesora. A lo largo de la materia he podido aproximarme a los elementos básicos que debe contener cualquier investigación, hecho que me ha sido sumamente útil a la hora de realizar mi trabajo final de máster. Valoración final de 75 sobre 100.</p> | |

2.3. Diseño y producción interactiva

| ASIGNATURA | PROFESOR |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Diseño y producción interactiva | Antonio Bartolome Mariona Grané i Oró |
| EXPECTATIVAS PREVIAS DE LA ASIGNATURA | |
| <p>Mis expectativas con esta materia, tanto por el título como por lo que consta es la guía didáctica, fueron altas en un inicio. La posibilidad de poder diseñar entornos de enseñanza-aprendizaje o de aprender a crear y utilizar programas o recursos interactivos ha sido, desde un inicio, un punto fuerte de esta materia.</p> | |
| COMPETENCIAS ADQUIRIDAS | ACTIVIDADES REALIZADAS |
| <p>A lo largo del desarrollo de la asignatura hemos trabajado especialmente las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las principales teorías del aprendizaje en entornos con tecnologías digitales y sus implicaciones educativas - Aplicar conocimientos tecnológicos avanzados en educación y la formación | <p>A lo largo de esta asignatura diseñamos, siguiendo todas las fases, una aplicación móvil. Esto ha implicado la adquisición de una gran cantidad de vocabulario nuevo y una serie de procesos que eran totalmente desconocidos para mí. El desarrollo del producto implicó la conceptualización del proyecto, el diseño interactivo (con sus respectivas fases), el guión interactivo, la gestión del producto y su producción. En definitiva, la elaboración de un producto interactivo siguiendo todas sus fases.</p> |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> – Elaborar un diseño pedagógico para la educación en entornos con tecnologías digitales | |
| VALORACIÓN DE LA DOCENCIA | TRANSFERENCIA A MI TRABAJO |
| A mi parecer la docencia ha sido un poco caótica, queriendo llegar a unos niveles de complejidad difíciles de conseguir teniendo en cuenta los conocimientos previos de los que disponía. Si bien el conocimiento de los docentes sobre la materia era excelente, tuve dificultades algunas veces a la hora de entender tanto lo que explicaban como el producto final que pedían. | Es complicado ver una transferencia de estos contenidos a mi trabajo en el aula, ya que la materia se quedó en el diseño conceptual, sin llegar a desarrollarlo del todo, no pudimos ver como llevarlo a la práctica, partiendo de la base que tampoco era un objetivo el aprender a programar aplicaciones móviles. |
| VALORACIÓN FINAL | |
| Si bien los contenidos de esta asignatura estaban muy actualizados y los docentes mostraron en todo momento un gran conocimiento sobre la materia, la capacidad de transmitir estos conocimientos a mi entender no fue la más eficiente. El diseño conceptual de una aplicación interactiva es complejo y encontré a faltar espacios en los que compartir y expresar las dudas a medida que avanzábamos con el diseño. Por otro lado, no son unos contenidos ni aprendizajes que pueda o vaya a usar, al menos a corto plazo, en mi trabajo. | |

2.4. Fundamentos psicopedagógicos para el diseño de entornos con tecnologías digitales

| ASIGNATURA | PROFESOR |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fundamentos psicopedagógicos para el diseño de entornos con tecnologías digitales | Begoña Maria Gros Salvat |
| EXPECTATIVAS PREVIAS DE LA ASIGNATURA | |
| En un principio esta era una de las materias que mas me atraían, ya que a menudo cuando preparo actividades a partir de herramientas digitales tengo la inevitable sensación que se me escapan aspectos importantes relacionados con la fundamentación psicopedagógica. Así pues, inicié la asignatura con la expectativa de aprender los elementos más importantes a tener en cuenta a la hora de diseñar una actividad con tecnologías digitales. | |
| COMPETENCIAS ADQUIRIDAS | ACTIVIDADES REALIZADAS |
| A lo largo del desarrollo de la asignatura hemos trabajado especialmente las siguientes competencias: <ul style="list-style-type: none"> – Conocer las principales teorías del aprendizaje | Lo largo de la asignatura hemos realizado diferentes tipos de actividades que han ido aumentando de complejidad. En un principio realizamos algunas actividades de reflexión sobre las tecnologías digitales que usábamos habitualmente y de que manera. Un segundo |

| <p>en entornos con tecnologías digitales y sus implicaciones educativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un diseño pedagógico para la educación en entornos con tecnologías digitales - Efectuar una crítica de resultados de investigación desde diferentes perspectivas | <p>trabajo se centró en la distinción entre el diseño instruccional y el diseño del aprendizaje, en el que pudimos trabajar cada uno de los diseños para posteriormente analizar sus diferencias básicas. La tercer actividad consistió en una videoconferencia entre los miembros del grupo para dialogar sobre tecnologías y pedagogía a partir de la lectura de unos artículos. La materia acabó con un trabajo en grupo e el que teníamos que hacer un diseño instructivo técnico-pedagógico fundamentado utilizando aplicaciones para la selección y gestión de información, planificación del trabajo en colaboración, herramientas colaborativas y herramientas de comunicación y la presentación de resultados. La asignatura acabó con la co-evaluación del diseño tecno-pedagógico propuesto por los demás grupos.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| VALORACIÓN DE LA DOCENCIA | TRANSFERENCIA A MI TRABAJO |
| <p>Si bien esta asignatura supuso una carga de trabajo considerable, creo que ha sido un tiempo bien aprovechado por os aprendizajes adquiridos a cambio. El tipo de actividades ha favorecido la interacción entre compañeros, hecho que ha facilitado el poder compartir diferentes experiencias y puntos de vista. La relación con la profesora fue muy buena, mostrándose siempre disponible a la hora de resolver dudas.</p> | <p>Esta asignatura tiene una transferencia directa en mi trabajo en tanto que una de las actividades habituales que realizo como docente es diseñar actividades y entornos de enseñanza-aprendizaje, y con una presencia cada vez más grande de las tecnologías digitales. Ahora pienso que tendré más elementos a la hora de tomar decisiones respecto a los elementos psicopedagógicos relacionados con el uso de las tecnologías digitales.</p> |
| VALORACIÓN FINAL | |
| <p>La valoración final del desarrollo de esta materia es de 80 sobre 100. No obstante, y aunque manejamos un gran número de elementos nuevos a tener en cuenta en el diseño y desarrollo de una actividad educativa con tecnologías digitales, no fue posible, por limites de tiempo, profundizar en algunos de ellos como me hubiera gustado.</p> | |

2.5. Introducción a la investigación educativa y a la escritura académica y científica

| ASIGNATURA | | PROFESOR |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Introducción a la investigación educativa y a la escritura académica y científica | | María José Rubio |
| EXPECTATIVAS PREVIAS DE LA ASIGNATURA | | |
| Mis expectativas sobre esta asignatura giraron en torno a las ganas de aprender con cierto nivel de profundidad a realizar investigaciones, ya que al ser la primera materia del máster esperaba que empezase a ofrecerme los primeros elementos necesarios para poder realizar el resto de asignaturas con éxito. | | |
| COMPETENCIAS ADQUIRIDAS | ACTIVIDADES REALIZADAS | |
| <p>A lo largo del desarrollo de la asignatura hemos trabajado especialmente las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y diferenciar los principales enfoques, métodos y técnicas de la investigación educativa. - Identificar problemas de investigación relevantes en el ámbito educativo. - Conocer la estructura y organización de los textos académicos. - Redactar de forma adecuada y coherente textos académicos en formato de artículo científico. | <p>En esta asignatura realizamos diferentes prácticas relacionadas con la comprensión y elaboración de textos académicos que fueron de menos a mayor complejidad. En una primera actividad valoramos los posibles errores de un texto científico a partir de aspectos como su coherencia y cohesión, el contraste de la información con otros autores, el uso de tecnicismos y de vocabulario adecuado al lector y la claridad y precisión en el lenguaje utilizada. En una segunda actividad trabajamos la identificación de los diferentes enfoques científicos a partir de elementos metodológicos como el método utilizado, los instrumentos, la muestra o los participantes. En la tercera práctica tuvimos que seleccionar un artículo científico de investigación del ámbito educativo y sintetizarlo teniendo especial atención al resumen del marco teórico, a la identificación del objetivo, la identificación del método, del instrumento y de la muestra, el resumen de las conclusiones y una valoración del artículo y comentario del enfoque de investigación que utiliza el estudio. La última actividad consistió en la realización de un texto académico coherente, adecuado, bien estructurado y documentado que integrara los conocimientos adquiridos en la asignatura en un único producto.</p> | |
| VALORACIÓN DE LA DOCENCIA | TRANSFERENCIA A MI TRABAJO | |
| A lo largo del periodo que duró esta asignatura tuve la | Como he indicado anteriormente en alguna valoración previa, el hecho de poder realizar | |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| oportunidad de conocer y practicar algunos de los aspectos que más i he necesitado durante el desarrollo del trabajo final. Los contenidos y la metodología fueron correctos y la relación con la profesora positiva en todo momento. | investigaciones en mi aula sobre mi práctica educativa u otros aspectos relacionados ya implica una transferencia del conocimiento adquirido a lo largo del máster. Respecto a esta asignatura, solo por el hecho de haber aportado los primeros elementos básicos para poder realizar investigaciones podríamos decir que su transferencia a mi trabajo diario ha sido importante. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

VALORACIÓN FINAL

La valoración de esta asignatura es de 85 sobre 100. He tenido la ocasión de aprender y poner en práctica un gran número de competencias, como la elaboración de un texto científico, imprescindibles a la hora de realizar investigaciones en cualquier tipo, y en nuestro caso, centrándonos en el ámbito educativo y en las diferentes posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales.

2.6. La educación en la nueva sociedad digital

| ASIGNATURA | PROFESOR |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| La educación en la nueva sociedad digital | Anna Escofet Roig |
| EXPECTATIVAS PREVIAS DE LA ASIGNATURA | |
| <p>Antes de empezar este máster me leí la guía de esta materia me produjo un gran interés. Trabajar los diferentes efectos que tienen las diferentes herramientas digitales en el mundo de la educación me pareció un tema de suma importancia. Esperaba encontrarme no solo un conjunto de tecnologías digitales y su posible uso en educación, sino el estudiar cómo los tipos de uso que hacemos de la tecnología acaba transformando nuestro entorno y nuestra manera de relacionarnos con nuestro entorno y con nosotros mismos.</p> | |
| COMPETENCIAS ADQUIRIDAS | ACTIVIDADES REALIZADAS |
| <p>A lo largo del desarrollo de la asignatura hemos trabajado especialmente las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender el efecto que la sociedad de la información ejerce en el sistema educativo. - Capacidad crítica para analizar y evaluar artículos de autores. originales. - Dominio de entornos virtuales. - Dominio de un sistema de | <p>A lo largo de la asignatura fuimos trabajando de lo más concreto hacia lo más global, acabando con una práctica que implicó un trabajo de campo intenso. En primer lugar trabajamos el concepto de nativos digitales y los diferentes hábitos de uso de las tecnologías digitales tienen. Un segundo punto importante es el trabajo realizado sobre la alfabetización digital y los cambios que esta ha supuesto en el campo de la formación permanente. Para finalizar realizamos un trabajo extenso de investigación a partir del Day Experience Method. En esta investigación hicimos un</p> |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| portafolios digitales. | seguimiento detallado (cada hora) del uso que hacían diferentes personas en su día a día. La investigación duró una semana y la información se recogía cada hora a través de un grupo de Whatsapp. Esto permitió hacer un análisis que concluyeron en unas reflexiones finales acerca de la importancia y el uso que hacemos de las tecnologías digitales en nuestra vida diaria. |
| VALORACIÓN DE LA DOCENCIA | TRANSFERENCIA A MI TRABAJO |
| Aún siendo una metodología totalmente nueva, creo que la última práctica fue sumamente interesante. La profesora hizo todas las aclaraciones a medida que avanzábamos, mostrándose abierta en todo momento a resolver dudas o dar pistas acerca de cómo realizar la investigación con éxito. | Si bien no tiene a priori una transferencia directa, sí que me ha dado elementos de reflexión acerca de las tecnologías digitales, el uso que hacemos de esta y de qué maneras esta nos acaba ayudando y, a menudo, condicionando, en nuestras actividades más cotidianas. |
| VALORACIÓN FINAL | |
| En un principio me costó entender la metodología que utilizamos en la investigación sobre costumbres y usos de las tecnologías digitales, pero una vez entendida reconozco que los resultados me aportaron un gran número de elementos de reflexión y análisis. Creo que es una materia necesaria porque aporta una visión diferente de las tecnologías, del uso que hacemos y de cómo estas nos condicionan a la vez que nos ofrecen una infinidad de oportunidades a la hora de vivir y relacionarnos en nuestro día a día. Mi valoración final es de 80 sobre 100. | |

2.7. Líneas de investigación, estudios y problemáticas sobre entornos de aprendizaje con tecnologías digitales

| ASIGNATURA | PROFESOR |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Líneas de investigación, estudios y problemáticas sobre entornos de aprendizaje con tecnologías digitales | Cristina Alonso Cano |
| EXPECTATIVAS PREVIAS DE LA ASIGNATURA | |
| Al igual que la mayoría de materias, esta me causó una buena impresión cuando leí la guía docente. En ella planteaba una serie de objetivos a trabajar relacionados con la realización de una investigación dónde el uso de las tecnologías digitales fuese el centro de la misma. Pensaba que a partir de esta materia podría adquirir una base para poder encarar tanto otras asignaturas posteriores como el trabajo final de máster. | |

| COMPETENCIAS ADQUIRIDAS | ACTIVIDADES REALIZADAS |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A lo largo del desarrollo de la asignatura hemos trabajado especialmente las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y diferenciar los principales enfoques de la investigación actual e histórica aplicada al campo del aprendizaje mediado por tecnologías digitales. - Identificar y analizar las aportaciones, fortalezas, carencias y debilidades de los estudios existentes. - Analizar críticamente los enfoques y las metodologías utilizadas en la mayoría de los estudios existentes. <p>Diseñar y llevar a cabo una investigación básica sobre entornos con tecnologías digitales.</p> | <p>En esta asignatura nos centramos básicamente en aprender acerca de los elementos básicos que ha de contener una investigación. A lo largo de todo el tiempo que duró la docencia, y a partir de un tema seleccionado por nosotros mismos y unos objetivos de investigación establecidos, fuimos construyendo el marco teórico del mismo y el estado de la cuestión, a la vez que teníamos que ir completando las referencias usadas siguiendo la normativa APA. A partir de los consejos y correcciones de la profesora fue emergiendo un cuerpo teórico que me fue muy útil a la hora de preparar tanto el marco teórico como el estado de la cuestión de mi trabajo final de máster.</p> |
| VALORACIÓN DE LA DOCENCIA | TRANSFERENCIA A MI TRABAJO |
| <p>La atención y el trabajo de la profesora fue muy bueno en todo momento. Las correcciones que me hizo a lo largo del trabajo fueron muy detalladas y útiles a la hora de saber como construir un buen estado de la cuestión. En todo momento ofreció su ayuda para explicar y aclarar todas las dudas, que no fueron pocas.</p> | <p>Si bien esta asignatura no tiene por ella misma una transferencia directa a mi trabajo, es una formación fundamental para aprender a realizar una investigación bien contruida y fundamentada. Así pues, la transferibilidad la marca la globalidad de los aprendizajes adquiridos que me permiten finalmente poder realizar investigaciones en mi aula que me permitan entender mejor lo que sucede para mejorar mi propia intervención en los diferentes momentos y espacios en los que trabajo con mis alumnos.</p> |
| VALORACIÓN FINAL | |
| <p>La valoración que hago de esta materia es muy satisfactoria, tanto por los conocimientos y competencias adquiridos como por la relación y ayuda que encontré siempre en la figura de la profesora. Esto me quedó más claro aún cuando empecé a redactar mi trabajo final, ya que una buena parte de los aspectos clave que tenía que tener presentes los vi mucho más claros a raíz de haber cursado esta materia. Mi valoración final es de 90 sobre 100.</p> | |

2.8. Metodologías de investigación en entornos con tecnologías digitales

| ASIGNATURA | PROFESOR |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Metodologías de investigación en entornos con tecnologías digitales | María Jose Rubio |
| EXPECTATIVAS PREVIAS DE LA ASIGNATURA | |
| <p>Cuando hablamos de investigación, uno de los elementos más importantes es la metodología a usar. Antes de realizar esta asignatura tenía algunos conocimientos básicos previos adquiridos a partir de lecturas hechas y por conocimientos adquiridos en otras materias del máster que había realizado con anterioridad. Por lo tanto, tenía grandes expectativas antes de empezar, ya que era consciente de la necesidad de conocer mucho mejor los aspectos clave que conlleva cada una de las metodologías de investigación a la hora de realizar un trabajo de esas características.</p> | |
| COMPETENCIAS ADQUIRIDAS | ACTIVIDADES REALIZADAS |
| <p>A lo largo del desarrollo de la asignatura hemos trabajado especialmente las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y diferenciar los principales enfoques de la investigación actual que esté aplicada al campo del aprendizaje mediado por tecnologías digitales. - Diseñar y pilotar una investigación sobre un fenómeno o un atributo que esté relacionado con los entornos digitales de aprendizaje. - Efectuar una crítica de resultados de investigación sobre tecnologías digitales de aprendizaje, desde diferentes perspectivas. | <p>A lo largo de la asignatura trabajamos los métodos de investigación cuantitativo, cualitativo y mixtos. En las primeras actividades, y partiendo de nuestro tema de investigación, tuvimos que plantear los objetivos de la misma desde las tres perspectivas metodológicas para entender qué tipo de información y qué tipología de instrumentos conlleva cada una de las perspectivas. Una vez realizadas estas prácticas, elaboramos los diferentes instrumentos que guiarían la recogida de datos del trabajo final de máster, la muestra seleccionada para pasar los instrumentos y el acceso al campo para poder realizar la investigación.</p> |
| VALORACIÓN DE LA DOCENCIA | TRANSFERENCIA A MI TRABAJO |
| <p>Mi valoración es muy positiva. A lo largo de la asignatura tuve un soporte constante por parte de la docente. En todo momento estuvo disponible para resolver dudas y orientarme a la hora de preparar los instrumentos y como plasmar estos en el informe final de la investigación. En el aspecto personal siempre mostró un trato</p> | <p>La transferencia de los conocimientos adquiridos hacía mi puesto de trabajo se engloba dentro de los conocimientos adquiridos en otras materias que me han ido dando los elementos necesarios para poder realizar una investigación. Así pues, si bien por ella misma no tiene una transferencia directa, ha sido una materia clave para entender el trabajo de investigación desde una perspectiva global.</p> |

amable y con una gran disposición hacia la ayuda y el soporte continuo.

VALORACIÓN FINAL

Estoy muy satisfecho del trabajo realizado en esta asignatura. Las diferentes prácticas me han obligado a plantearme un mismo problema desde diferentes perspectivas metodológicas, hecho que me ha ayudado a entender el papel que juegan estas y de que manera se relacionan con el tipo de muestra y con los instrumentos a utilizar durante una investigación. Mi valoración final es de 85 sobre 100.

2.9. Taller de investigación

| ASIGNATURA | PROFESOR |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Taller de investigación | Jordi Quintana |
| EXPECTATIVAS PREVIAS DE LA ASIGNATURA | |
| He de reconocer que no tenía unas expectativas formadas sobre esta asignatura. Al ser un taller tenía claro que sería un tipo de formación práctica y esperaba que me diese más elementos a la hora de llevar a cabo una investigación, pero no tenía una idea previa del tipo de contenidos o competencias trabajaríamos. | |
| COMPETENCIAS ADQUIRIDAS | ACTIVIDADES REALIZADAS |
| <p>A lo largo del desarrollo de la asignatura hemos trabajado especialmente las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de síntesis, orientada a la escritura y exposición oral de un proyecto - Ser capaz de exponer oralmente un proyecto complejo. - Uso de escritura académica para la redacción de un proyecto de investigación - Capacidad de comunicación oral o escrita. - Elaboración de la presentación de un proyecto complejo. | <p>A lo largo de esta asignatura tuvimos diferentes clases a través de la plataforma de Adobe. En estas clases el profesor nos fue dando pautas sobre como elaborar las diferentes partes del trabajo escrito, especialmente el punto que hace referencia a las referencias bibliográficas. También nos dio pautas muy claras sobre la presentación escrita del trabajo y la defensa del trabajo final delante del tribunal. La actividad central de la materia ha sido un simulacro de presentación de defensa del TFM que tuvimos que grabar. A partir de este simulacro el profesor nos aportó diferentes puntos de reflexión y de mejora para encarar con más garantías de éxito la defensa de la investigación delante del tribunal.</p> |
| VALORACIÓN DE LA DOCENCIA | TRANSFERENCIA A MI TRABAJO |
| Mi valoración de la docencia es muy positiva. Las clases | Los conocimientos adquiridos a lo largo del taller han sido muy específicos y en su |

sincrónicas fueron muy útiles tanto a la hora de estructurar el trabajo como para preparar la presentación oral. La actitud del profesor ha sido en todo momento muy constructiva y solícita, ayudando a resolver todas las dudas y aportando una gran flexibilidad, hecho que me ha facilitado mucho mi trabajo a lo largo del desarrollo del taller.

mayoría dirigidos a dar las herramientas necesarias para poder realizar una defensa del trabajo final con garantías de éxito. Desde esta perspectiva, no hay una transferibilidad directa hacia las funciones que realizo en mi puesto de trabajo. Ahora bien, los consejos y directrices respecto a la manera en la que se ha de realizar una presentación la considero muy útil y aplicable a las presentaciones que generalmente preparo para mis alumnos y también para que estos mejoren sus propias presentaciones en las materias en las que han de presentar trabajos o exposiciones.

VALORACIÓN FINAL

La valoración final de este taller es de 90 sobre 100. Me ha dado elementos clave a la hora de preparar la presentación final, que es uno de los momentos más importantes y a la vez que más inseguridad y dudas provoca. La metodología usada me ha parecido muy pertinente, ya que nos ha ido aportando elementos clave a medida que avanzábamos con el trabajo final y que podíamos ir integrando en el mismo momento. Al hacer las clases de manera sincrónica me ha permitido resolver un buen número de dudas en torno a la presentación final, y la láctica final nos ha permitido ponerlo en práctica para poder realizar los ajustes necesarios previo a la presentación.

2.10. Trabajo final de máster

| ASIGNATURA | PROFESOR |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Trabajo final de máster | Sandra Martínez Pérez |
| EXPECTATIVAS PREVIAS DE LA ASIGNATURA | |
| Mis expectativas antes de empezar el trabajo final del máster eran muy altas. No tenía muy claro como resultaría ni en que tema me quería centrar, pero si tenía claro que me aportaría unas competencias elementos a la hora de realizar futuras investigaciones a la par que me permitiría indagar en aspectos de sumo interés relacionados con mi práctica diaria. | |
| COMPETENCIAS ADQUIRIDAS | ACTIVIDADES REALIZADAS |
| A lo largo del desarrollo de la asignatura hemos trabajado especialmente las siguientes competencias: <ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar la capacidad de diseñar, implementar y evaluar adecuadamente proyectos de investigación y mejora aplicados a su ámbito de | A lo largo de todo el proceso he ido construyendo, con los consejos y apoyo constante de mi tutora, un trabajo de investigación centrado en indagar acerca de los elementos que dificultan o ayudan a superar diferentes barreras para el aprendizaje y la participación. Los elementos clave en esta investigación han sido la |

| <p>trabajo, de carácter original y susceptibles de ser implementados en contextos complejos e interdisciplinares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de presentar públicamente ideas, procedimientos e informes de investigación. - Diseñar y llevar a cabo una investigación básica sobre entornos mediados por tecnologías digitales. | <p>ludificación y las tecnologías digitales. Este trabajo ha comportado la aplicación de todos los conocimientos y competencias que he ido adquiriendo a través de la realización de las diferentes materias del máster, siendo esta la oportunidad de ponerlos en juego de una manera global.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| VALORACIÓN DE LA DOCENCIA | TRANSFERENCIA A MI TRABAJO |
| <p>Mi valoración respecto a la docencia recibida en esta materia ha sido muy positiva. A lo largo de las diferentes fases he recibido en todo momento indicaciones, consejos y puntualizaciones sumamente útiles por parte de mi tutora que me han permitido avanzar y superar momentos de dificultad y desánimo. También en la parte anímica su soporte ha sido fundamental, mostrando toda la disponibilidad, flexibilidad y comprensión ante las diferentes dificultades que han ido apareciendo a lo largo del camino.</p> | <p>La transferencia de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la elaboración de este trabajo son claros. La posibilidad de aplicar una mirada diferente a los hechos educativos que suceden cada día en el aula es una mejora cualitativa significativa. De esta manera, ahora me veo con la capacidad para iniciar procesos de mejora a partir de la realización de diferentes tipos de investigación que me permitan abarcar un conocimiento de la realidad diferente, a partir de elementos de reflexión y análisis que vayan más allá únicamente de mi observación o intuición.</p> |
| VALORACIÓN FINAL | |
| <p>La valoración de esta materia no podría ser más positiva, teniendo en cuenta que ha sido el trabajo más complicado y laborioso a lo largo de todo el máster. Este trabajo me ha permitido poner en práctica de una manera integrada todos los conocimientos que ,de manera más parcial y atomizada, he ido adquiriendo a lo largo de este curso. Pasar de la teoría a la aplicación de la misma teoría dota de un sentido global al conjunto de aprendizajes adquiridos. En este largo camino ha sido fundamental la figura de la tutora, que me ha guiado en todo momento, ayudándome siempre a resolver todo tipo de dudas y a superar situaciones en las que uno cree que no será capaz de llegar a completar todo el camino. Mi valoración final es de 95 sobre 100.</p> | |

3. CONCLUSIONES

Como se ha podido observar, la formación recibida a lo largo del máster tenía como objetivo fundamental dotarnos de los conocimientos, competencias, habilidades y actitudes necesarias para poder llevar a cabo una investigación en el ámbito educativo y centrado en el estudio de las tecnologías digitales. La realización de trabajos de investigación no son sencillos, ya que requieren de una gran capacidad a la hora de observar situaciones o elementos que requieren un conocimiento que vaya más allá de la simple opinión o percepción personal.

De esta manera, la capacidad de interpretar textos complejos, de integrar los conocimientos previos de manera crítica de manera que se puedan aplicar al análisis y estudio de situaciones reales, de dominar las diferentes metodologías que nos permitan aproximaciones diferentes a una misma realidad para extraer diferentes datos que nos lleven a reflexiones diferenciadas según nuestro objetivo de estudio o la capacidad de sintetizar todo aquello obtenido en una investigación para darle un sentido global y significativo han sido elementos clave que me llevo de este máster.

Todos estos aprendizajes que acabo de enumerar me permitirán, en un futuro cercano, mejorar mi trabajo tanto dentro del aula como fuera de ella, ya que para iniciar procesos de mejora en cualquier ámbito es necesario primero conocer la realidad sobre la que se quiere intervenir para después tomar todas las decisiones pertinentes y debidamente justificadas que permitan mejorar la realidad estudiada.

Dentro del ámbito de la investigación, las tecnologías son un aspecto fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entender su efecto, como estas pueden ayudar o dificultar el aprendizaje de los alumnos o diseñar entornos formativos mediados por tecnologías digitales son aspectos capitales si se quiere realizar una acción educativa de calidad. En este sentido, este máster aporta un gran número de elementos muy útiles a la hora de reflexionar y de tomar consciencia de la importancia de estos entornos formativos, dando

las herramientas necesarias para intervenir en ellos y tomar las mejores decisiones a la hora de mejorar dichos entornos.

Para mí este ha sido un máster que ha cumplido dos funciones básicas. En primer lugar me ha dotado de unos conocimientos relacionados con la investigación y las nuevas tecnologías que me permitirá en un futuro cercano cursar estudios de doctorado que me permitan continuar formándome y profundizando en la reflexión y comprensión del hecho pedagógico y del papel que las tecnologías digitales pueden jugar en este. En segundo lugar, encuentro que esta formación me será muy útil en mi desarrollo profesional como docente, ya que creo firmemente que cada docente debería ser al mismo tiempo formador e investigador, un investigador con las herramientas suficientes para poder realizar indagaciones coherentes que permitan mejorar una realidad concreta.

Respecto a la relación con el profesorado, esta ha sido en términos generales excelente. Me he encontrado con un equipo docente con un gran conocimiento respecto a los contenidos a enseñar pero también con un gran nivel humano. Un profesorado que se ha mostrado amable, empático y flexible ante las diferentes situaciones (algunas complicadas) con las que me he ido encontrando a lo largo del curso. Este apoyo ha sido fundamental para acabar esta formación con éxito, ya que no han sido pocos los momentos en los que el exceso de trabajo sumado a situaciones personales y familiares inesperadas me llevaron en más de una ocasión a plantearme la posibilidad de no acabar el máster.

En definitiva, considero que este máster ha superado con creces mis expectativas, tanto por lo que hace referencia a los conocimientos adquiridos como a la relación con el profesorado. La posibilidad de continuar con unos estudios de doctorado han ido ganando fuerza a medida que iba avanzando en el máster, tanto por el interés que me ha generado el mundo de la investigación como por el trato recibido por los que tenían el encargo de ayudarme a adquirir esta formación. En todo caso, si de alguna cosa estoy seguro, es que mi mirada y mi papel como docente en el aula no volverá a ser nunca el mismo.